

Puun ja kuoren välissä

Opettajan positio aikuisten maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmentavassa koulutuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma 36 op
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Toukokuu 2020
Heini Radi

Ohjaaja: Kristiina Brunila ja
Tuuli Kurki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Heini Radi		
Työn nimi - Arbetets titel "Puun ja kuoren välissä" - Opettajan positio aikuisten maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmentavassa koulutuksessa		
Title "Between the rock and the hard place" – The subject position of the teacher in preparatory training of adult immigrants		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Brunila ja Tuuli Kurki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 + 1
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Kotouttamispolitiikan näkökulmasta maahan muuttaneiden kotoutumisen mittarina pidetään työllistymistä suomalaisille työmarkkinoille. Kotoutumiseen tähtäävissä koulutuksissa pyritään etsimään jokaiselle kotoutujalle sopiva ammatti- ja työpolku. Yksilön toiveiden ja osaaamisen sijaan työmarkkinat ohjaavat kuitenkin vahvasti ammatinvalintoja. Koulutuksen markkinoituminen on tuonut myös kotoutumiskoulutuksen kentälle uudenlaista tehokkuuden vaatimusta, jossa yhdistyy vähenevät rahalliset resurssit ja kovenevat tulosodotukset. Ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmentavat (VALMA) koulutukset ovat yksi taho, jossa maahan muuttaneita perehdytetään suomalaiseen työelämään, yhteiskuntaan ja eri ammatteihin.</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on avata aikuisten maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa toimivien opettajien haastattelujen avulla heidän näkemyksiään työstään ja siihen liittyvistä jännitteistä kotoutumiskoulutusten kentällä. Tutkin aineiston avulla millainen positio VALMA-opettajille rakentuu ja millaisia ovat ne valtaan ja etiikkaan liittyvät pohdinnat, joita he käyvät. Tutkimusaineisto koostui viidestä aikuisten maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa työskentelevän opettajan haastattelusta. Aineiston analyysissä on hyödynnetty diskursiivisen analyysitavan elementtejä.</p> <p>Vastauksena tutkimuskysymyksiini aineistosta hahmottui neljä keskeistä tekijää opettajan position taustalla. Kaiken keskiössä on valtaan ja etiikkaan liittyvät pohdinnat, joihin kielitaitovaatimuksiin, ammatinvalintaan ja työelämään liittyvä problematiikka kietoutuu. Opettajan positio rakentui ristiriitaisten päämäärien ja tavoitteiden kautta haluan toimia oikein ja eettisesti.</p>		
Avainsanat - Nyckelord VALMA-koulutus, opettajan positio, valmentava koulutus, maahanmuuttajat, kotoutuminen		
Keywords Preparatory training, VALMA, subject position of teacher, immigrants, integration		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Heini Radi		
Työn nimi - Arbetets titel "Puun ja kuoren välissä" - Opettajan positio aikuisten maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmentavassa koulutuksessa		
Title "Between the rock and the hard place" – The subject position of the teacher in preparatory training of adult immigrants		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Brunila & Tuuli Kurki	Aika - Datum - Month and year May 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 + 1
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In integration policy perspective employment in the Finnish labor market is considered as a measure of integration. Integration training aims to find a suitable career and work path for each immigrant. Instead of an individual's wishes and skills, the labor market strongly guides career choices. The marketisation of education has also brought a new kind of efficiency requirement to the field of integration education, which combines declining financial resources and intensified efficiency expectations. Preparatory education for upper secondary vocational education and training (VALMA) is one actor in the integration field, whose purpose is to orientate immigrants to Finnish working life, society and different professions.</p> <p>The purpose of this thesis is to bring out the views of teachers who work in VALMA and reveal the tensions in the field of integration training. Through the interviews of teachers, I explore how the subject positions of teachers are constructed and what kind of reflections they have regarding to power and ethics. The research material consisted of interviews of five teachers working in VALMA education. My approach to the analysis has elements of discursive reading.</p> <p>In response to the research questions, four key factors were outlined in the background of teacher's subject position. At the heart of everything are reflections on power and ethics, which are intertwined with reflection on language skills requirements, issues related to career choice and working life. The subject position of VALMA-teacher was constructed through controversial goals and objectives toward the desire to do the right thing and act ethically.</p>		
Avainsanat - Nyckelord VALMA-koulutus, opettajan positio, valmentava koulutus, maahanmuuttajat, kotoutuminen		
Keywords Preparatory training, VALMA, subject position of teacher, immigrants, integration		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KOTOUTUMISKOULUTUS JA VALMA	4
2.1	Päämääränä kotoutuminen	4
2.1.1	Alkukartoitus ja kotoutumissuunnitelma	7
2.1.2	Työllistyminen on kotoutumista.....	8
2.1.3	Kotoutuminen on itsestä kiinni?	9
2.2	Kotoutumiseen tähtäävät koulutukset	11
2.2.1	Kotoutumiskoulutusten markkinat.....	11
2.2.2	VALMA – Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus	14
2.2.3	Opiskelijat VALMA-koulutuksessa	17
2.2.4	Opettajat VALMA-koulutuksessa	19
3	VALTA JA ERONTEOT YHTEISKUNNASSA JA KOULUTUKSESSA	21
3.1	Valta koulutuksessa	22
3.1.1	Valta ja kotouttamispolitiikka.....	24
3.1.2	Vallan sallima toimijuus ja ihannekansalainen	25
3.2	Ulkoeurooppalaisuus puutteena.....	27
3.3	Yhteiskunnan erilaiset toiset	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
5.1	Diskursiivinen tutkimusote	32
5.1.1	Diskursiivinen lukutapani	32
5.1.2	Merkityssysteemit ja tulkintarepertuaarit.....	33
5.1.3	Konteksti	35
5.1.4	Käytännöt, positiot ja subjektifikaatio	36
5.2	Aineisto.....	38
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	41
6.1	Valta ja etiikka.....	42
6.1.1	Vallan pohdintoja ja puolustuspuhetta	42
6.1.2	Koulutusmarkkinoiden sirkuspellet.....	46
6.1.3	Kenellä on vastuu valinnoista	49
6.2	Kielen oppimisen pakko	54
6.2.1	VALMA – muutakin kuin kielikurssi.....	54

6.2.2	Kurssihyrrät	59
6.3	Realismi ammattihaaveissa	60
6.3.1	Suomalainen tapa	61
6.3.2	Realistisuus ammatinvalinnoissa	63
6.4	Työelämän saarekkeet.....	67
6.4.1	Sisääntuloammatit.....	67
6.4.2	Lohkoutuva työelämä	70
7	POHDINTAA	72
8	EETTISET KYSYMYKSET	75
9	LÄHTEET	76
10	LIITTEET	1
10.1	LIITE 1 Haastattelua ohjaava haastattelurunko.....	1

1 Johdanto

Maahan muuttaneiden työllisyys ja ammattiin kouluttautumiseen liittyvät ongelmat ovat olleet Suomessa viime aikoina paljon esillä julkisessa keskustelussa. Kotouttamispolitiikka ja sen määrittelemät kotoutumistoimet korostavat ammattiopintoja ja sitä kautta työelämän merkitystä kotoutumisessa (VALKO II, Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019). Maahan muuttaneiden pääsy opintoihin ja työelämään on kuitenkin valta-väestöä alhaisempi (Finlex 2010, 8). Aikuisia maahan muuttaneita kotouttavissa ammat- tiin ja työelämään ohjaavissa koulutuksissa toimivat opettajat ovat merkittävässä ase- massa opettaessaan ja ohjattaessaan opiskelijoitaan suomalaisen koulutuksen ja työelä- män pariin. Tehtävä ei ole helppo, siinä yhdistyessä kotouttamispolitiikan ja työelämän vaatimukset, koulutuspoliittiset linjaukset ja toisaalta yksilön toiveet, haaveet ja resurssit (Kurki, Masoud, Niemi & Brunila 2018). Työ on taiteilua kotoutumistavoitteiden kriteerin täyttämisen ja eettisesti oikein toimimisen välillä.

Mielenkiintoni aiheeseen heräsi aikuisopetukseen suuntautuvien opettajan pedagogis- ten opintojeni opetusharjoitusjaksolla, jonka suoritin maahan muuttaneiden ammatilli- seen koulutukseen ja työelämään valmentavassa (VALMA) koulutuksessa 2019–2020. Tuon jakson aikana pohdin paljon VALMA-opettajan positiota kahden kulttuurin välisenä toimijana, jossa tehtävänä on ohjata toisesta kulttuurista muuttaneita suomalaiseen työ- elämään ja koulutukseen ja opettaa heille suomalaisen yhteiskunnan sääntöjä ja tapoja. Harjoittelupaikassani opiskelevat olivat pääasiassa pakolaistaustaisia maahan muutta- neita, mikä näkyi muun muassa heidän koulutustaustassaan ja työkokemuksessaan. Pa- kolaistaustaisten maahan muuttaneiden ryhmä on erityisen vaikeasti työllistyvä ryhmä maahan muuttaneiden joukossa (TEM 2017, 10), johtuen esimerkiksi heidän kohtaamis- taan ennakkoluuloista, mutta osittain myös kriisialueilta tulleiden alhaisesta koulutus- taustasta, vähäisestä kielitaidosta ja suppeasta työkokemuksesta johtuen. Näiden opis- kelijoiden opettaminen ja ohjaus heitä kiinnostaville aloille, koulutuksen kielitaitovaati- muksia ja työvoimaviranomaisten suorituksia noudattaen, näyttäytyi harjoittelupaikas- sani hyvin haasteellisena tehtävänä.

Koulutuksen markkinoituminen on tuonut koulutuksen kentälle uudenlaista tehokkuuden vaatimusta, jossa yhdistyy vähenevät rahalliset resurssit ja kovenevat tulosodotukset. Ammatillisen koulutuksen rahoitusperusta on yhä enemmän tutkintojen määrään eli tu- lokseen pohjautuvaa ja opettajien on todettu työskentelevän ammatillisen koulutuksen kentällä tutkintoja, kotoutumista ja hyväksytyjä siirtymiä tuottavana konsulttina (Kurki

ym. 2018). Kehykset toiminnan tavoitteille piirtävät työvoimaviranomaiset, jotka määrittävät työmarkkinoiden tarpeiden mukaan hyväksyttävät etenemispolut työn ja koulutuksen suhteen. Suositeltavia polkuja maahan muuttaneille löytyy usein niiltä aloilta, joilla ei tarvita koulutusta tai suomen kielen taitoa ja mikä tärkeintä; aloilta, joilla on työvoimapulaa (esim. Kurki, 2019).

Kotoutumisen mittarina pidetään mahdollisimman nopeaa työllistymistä (TEM 2020b, luettu 29.2.2020). Työllistyminen ja siten myös kotoutuminen nähdään yksilön aktiivisuudesta riippuvana asiana. Työelämässä uusliberalistinen yrittäjämäinen yksilö on ihanne, jota myös koulutus osaltaan vahvistaa. Koulutuksen kentällä korostetaan toisaalta räätälöityä opetusta, jossa tuetaan yksilöllisiä koulutuspolkuja. Tässä yhtälössä maahan muuttaneita opettavan työnä on toteuttaa uusliberalistista työ- ja koulutuspolitiikkaa kotoutumista tuottavana konsulttina (Kurki ym. 2018). Kotoutumiseen tähtäävän koulutuksen on siis määrä tuottaa kaikille yksilöllisiä polkuja, heidän omia vahvuuksiaan hyödyntäen ja työelämää palvellen. Aikuisia maahan muuttaneita opettavien työ on taiteilla yksilön haaveiden ja vahvuuksien sekä työmarkkinoiden ja koulutuksen kentän vaatimusten välissä.

Kiinnostukseni kohdistuu näiden erilleen repivien voimien välissä toimivien opettajien asemaan ja millaiseksi heidän positionsa piirtyy suhteessa kotoutumiseen, maahan muuttaneiden ammatinvalintaan ja työelämään. Tutkin ilmiötä aikuisten maahan muuttaneiden ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmentavissa (VALMA) koulutuksissa toimivien opettajien pohdintojen kautta. Haastattelin tutkielmaan valmentavilla koulutuslinjoilla toimivia opettajia. Kysyn, millaiseksi VALMA-opettajien positio muodostuu maahan muuttaneiden kotoutumiseen tähtäävän koulutusten kentällä. Analysoin opettajan positiota pedagogisen vallan ja subjektiposition käsitteiden kautta. Tarkastelen niitä valtaan ja etiikkaan liittyviä pohdintoja, joita opettajat käyvät läpi hahmottaessaan omaa subjektipositiotaan koulutuksen kentällä. Pohdin valtaa rakenteellisena voimana, joka suodattuu koulutukseen ja työelämään vaikuttaen piilosta valintoihin, kanssakäymiseen ja kaikkeen toimintaan (ks. Eteläpelto 2011, 18).

Teoreettisen viitekehyksen puitteissa avaan aluksi kotouttamis-, koulutus- ja työvoimapolitiittisten linjausten muodostamaa kenttää, jonka lainalaisuudet määrittelevät VALMA-koulutuksen toimintaa. Kotoutumiskoulutuksen toimijoista tarkastelen tutkimuksen kannalta oleellisena maahan muuttaneiden VALMA-koulutusta koulutuksen sisällön, opiskelijoiden ja opettajien osalta. Tarkastelen kotoutumisen ja siihen liittyvän koulutuksen käytäntöjä vallan, erityisesti pedagogisen vallan ja sen ilmentymien kautta. Siivilöin näitä

pohdintoja vallan ja toimijuuden käsitteiden kautta peilaten niitä jälkikoloniaaliseen teoriaan. Jälkikoloniaalisen teorian liitän tutkielmaani pohdinnoissa kotoutumiskäytäntöihin liittyen, joissa on viitteitä suomalaisuudeksi tai länsimaalaisuudeksi koettujen ihanteiden korostumisesta. Sen kautta muualta kuin länsimaista kotoisin olevat näyttäytyvät puutteellisina ja valmennusta tai korjausta vaativina potentiaaleina.

Käytän tässä tutkielmassa maahanmuuttaja -termin sijasta sanaparia *maahan muuttanut*. Kurjen (2019) väitöskirjassa tuli ilmi, että maahanmuuttajiksi nimetyt kokivat nimityksen leimaavan ja kategorisoivan heidät pysyvästi maahanmuuttajien ryhmään. (Kurki 2019, 46–47) Myös Wreden (2010) mukaan maahanmuuttaja -termi on leimaava ja se kategorisoi ja tuottaa käsitteenä vierautta. Hän myös nostaa esiin maahanmuuttajuus -käsitteen määritelmiä ”maahanmuuttajataustainen” ja ”toisen polven maahanmuuttaja” ja toteaa näiden tuottavan vierauden korostamista ja vieroksuntaa (Wrede 2010, 13). Usein toistuvia termejä ovat myös kotoutuminen ja kotouttaminen. Kotoutuminen termiä käytän yhteyksissä, joissa puhun henkilön kotoutumisesta ja kotoutumiseen tähtäävistä toimenpiteistä. Kotouttaminen -termiä käytän kirjoittaessani kotouttamispolitiikasta, kotouttamisohjelmasta ja kotouttamistoimenpiteistä, sillä näitä termiä käytetään myös virallisissa dokumenteissa. Esimerkiksi kotouttamislaissa (1386/2010; kotoutumislaki) puhutaan henkilön kotoutumisesta ja kotouttamisesta viranomaistoimintana (Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386). Vaikka viranomaisperheessä kotouttamis-termiä käytetään usein, itse suosin kotoutuminen -termiä, sen ollessa neutraalimpi kotouttaminen -sanaan verrattuna, joka huokuu yhteiskunnallista autoritääristä valtaa, jossa toimenpide kohdistetaan yksilöön.

2 Kotoutumiskoulutus ja VALMA

Tässä luvussa käyn läpi Suomen kotouttamispolitiikan mukaisia kotoutumisen käytäntöjä. Käsittelen kotoutumiseen liittyviä poliittisia linjauksia ja niiden määrittelemiä toimenpiteitä. Kartoitan työelämän ja koulutuksen kentällä vaikuttavia kotoutumiseen liittyviä toimijoita sekä niiden keskinäistä suhdetta. Toimijoista keskeisin tämän tutkimuksen kannalta on aikuisten maahan muuttaneiden ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutus (VALMA) ja sen opettajat.

2.1 Päämääränä kotoutuminen

Kotoutumisesta puhuttaessa puhutaan usein myös työllistymisestä. Kaiken inhimillisen toiminnan nähdään tähtäävän lopulta työn tekemiseen, ja kotoutumisen kohdalla se toimii kotoutumisessa onnistumisen mittarina. Työ- ja elinkeinoministeriön sivuilla Kotouttamispolitiikka edistää maahanmuuttajien osallisuutta –otsikon alla lukee: *”Kotouttamispolitiikka tukee maahanmuuttajien työllistymistä sekä yhteiskunnallista yhteenkuuluvuutta ja kotoutumisen kaksisuuntaisuutta. Kotoutumispolitiikka edistää maahanmuuttajien osallisuutta kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla.”* Kotouttamispolitiikan yhtenä painopistealueena mainitaan aikuisten maahanmuuttajien työllistymisen edistäminen. (TEM 2020b, luettu 29.2.2020.)

Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 (VALKO II) sanotaan kotoutumisessa avainasemassa olevan *”kielen oppiminen, Suomen kulttuurin ja tapojen kunnioittaminen sekä mahdollisimman nopea työhön käsiksi pääseminen.”* (VALKO II, Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019, s 4). Pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelmaan perustuvat kotouttamisohjelman neljä tavoitealuetta ovat maahan muuttaneiden oman kulttuurin vahvuuksien hyödyntäminen Suomen innovaatiokyvyn vahvistamisessa, kotoutumisen poikkihallinnollinen tehostaminen, valtion ja kuntien yhteistoiminnan lisääminen kansainvälistä suojelua saavien vastaanotossa ja avoimeen maahanmuuttopolitiikkaan liittyvään keskusteluun kannustaminen sekä se, että rasismia ei sallita. (TEM 2014b.) Kotoutumiseen liittyvässä arvopuheessa korostetaan avointa keskustelua, rasismin kieltämistä ja yhteistoiminnan lisäämistä, mutta käytännön tasolla aikuisten maahan muuttaneiden kotoutuminen konkretisoituu työmarkkinoiden kautta (VALKO II).

Tässä luvussa käyn läpi Suomen kotouttamispolitiikan mukaisia kotoutumisen käytäntöjä. Käsittelen kotoutumiseen liittyviä poliittisia linjauksia ja niiden määrittelemiä

toimenpiteitä. Kartoitan työelämän ja koulutuksen kentällä vaikuttavia kotoutumiseen liittyviä toimijoita sekä niiden keskinäistä suhdetta. Toimijoista keskeisin tämän tutkimuksen kannalta on aikuisten maahan muuttaneiden ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutus (VALMA) ja sen opettajat.

Vuonna 2017 Suomessa ulkomaalaistaustaisia oli 7 prosenttia väestöstä, joista 84% oli ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia eli ulkomailla syntyneitä. Maahanmuuton syyt jakautuivat tuolloin henkilömäärinä seuraavasti: perheeseen liittyvät syyt 9089, EU-kansalaisuuteen tai heidän perheenjäseniinsä liittyvä rekisteröinti 7800, opiskelu 5194, työhön liittyvä muutto 6751, kansainvälinen suojelu 3784, kiintiöpakolaisuus 750 ja muut syyt 306. 70 prosenttia ulkomaalaistaustaisista on työikäisiä (15–64-vuotiaita), 5 % eläkeikäisiä ja 19 % 0–14-vuotiaita. Kantaväestössä vastaavat luvut ovat 61%, 23% ja 16%. (OKM 2019b, 14–15.) Työ- ja elinkeinoministeriön teettämien tilastojen mukaan noin puolet maahan muuttavista pyrkii työmarkkinoille ja kotoutumispalveluiden piiriin (TEM 2017, 9).

Työ- ja elinkeinoministeriön ylläpitämällä kotouttaminen.fi -sivustolla kerrotaan, että maahanmuuttoon liittyvän ohjeiston yhtenäistäminen aloitettiin 1990-luvulla voimakkaasti lisääntyneen maahan muuton seurauksena. Ensimmäinen maahan muuttaneiden kotouttamista koskeva laki tuli voimaan vuonna 1999 ja nykyinen kotoutumislaki tuli voimaan vuonna 2011 (TEM 2014, <https://kotouttaminen.fi/kohti-nykyista-kotoutumislakia>.) Kotoutumislaisissa (1386/2010; kotoutumislaki) kotoutumisella tarkoitetaan *”maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen”*. Kotouttamisella tarkoitetaan *”kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten ja muiden tahojen toimenpiteillä ja palveluilla.”* (Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.)

OECD:n kotoutumista käsittelevässä selvityksessä todettiin, että vaikka Suomella on hyvät edellytykset kotoutumisen onnistumiseen ovat ongelmia muun muassa maahan muuttaneiden heikko työllisyysaste (ero kantaväestöön viidenneksi suurin 21 vertailumaasta). Maahan muuttaneiden työllisyysaste on keskimäärin kymmenen prosenttiyksikköä alempi kuin niin sanotun kantaväestön (TEM 2017, 14). Heikoin työllisyysaste on Somaliasta ja Lähi-idästä muuttaneiden, erityisesti naisten, kohdalla (OKM 2019b, 16; Busk ym. 2016, 58). Yleisesti ottaen turvapaikanhakijoina Suomeen tulleilla on pitkiä viiveitä työmarkkinoille pääsyssä (TEM 2017, 10). Edellisen hallituskauden aikana

asetettiin kotouttamisohjelmassa tavoitteeksi maahan muuttaneiden koulutus- ja työllistymispolkujen nopeuttaminen, jota pyrittiin edistämään uudistamalla maahan muuttaneiden palvelujärjestelmää ja koulutusta. Uudistusten ollessa melko tuoreita (voimaan 2018), ei niiden vaikuttavuudesta ole vielä tietoa (OKM 2019b, 20).

Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 (VALKO II) nimettiin maahan muuttaneiden nopeutetun koulutukseen ja työelämään siirtymisen yhdeksi perusteeksi turvapaikanhakijatilanteen muuttumisen. Järjestelmän joustavoittaminen ja tehostaminen mainitaan mahdolliseksi ratkaisuksi ja vaihtoehdoksi koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämiselle ja sitä kautta sosiaaliturvan varaan putoamiselle. Kotoutumisen tehostamiseksi kaavailtuja toimenpiteitä ovat suomen (tai ruotsin) kielen opiskelumahdollisuuksien lisääminen, oppimisen edellytysten tukeminen ja maahanmuuttajien erityistarpeiden huomioiminen opettajien koulutuksessa. (VALKO II, 3–4.) Kotoutumispalveluiden piiriin tulevat TE-toimistoon työnhakijoiksi ilmoittautuneet maahan muuttaneet (TEM 2017, 65). Kotouttamistoimenpiteisiin osallistuminen on edellytyksenä sosiaaliturvajärjestelmän suomiin palveluihin ja etuuksiin (VALKO II, 3–4). Tarkoituksena on siis saada kaikki maahan muuttaneet työvoimaviranomaisten määrittelemien ja työllistymistä edistävien koulutusten piiriin.

Kotoutumispalveluita tuotetaan julkisten palveluiden osana ja yksityisten palveluntuottajien toimesta. Näitä kotoutumista edistäviä toimia ja palveluita työikäisten maahan muuttaneiden kohdalla ovat kielioinnit, työelämävalmiuksia ja yhteiskuntatietoutta sisältävä kotoutumiskoulutus ja ammatillista osaamista täydentävä koulutus. Työelämään johtavia palveluita ovat valmennus, työkokeilu ja palkkatuetty työ. Kotoutumissuunnitelmat aikuisille kotoutujille tehdään TE-toimistoissa, ELY-keskusten (Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset) ohjauksella. (VALKO II, Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019, s 6, 15.) TE-toimistoilla on päävastuu työnhakijoiksi ilmoittautuneiden maahan muuttaneiden kotouttamisesta (<https://tem.fi/kotouttamisen-hallinto-ja-toimijat>, viitattu 29.2.2020). TE-toimistossa tehdään alkukartoitus, jossa arvioidaan työllistymis-, opiskelu- ja muut kotoutumisvalmiudet ja tarpeet erilaisille palveluille. Alkukartoituksen perusteella tehdään kotoutumissuunnitelma, jossa sovitaan tarvittavat palvelut, kuten kotoutumiskoulutus, suomen kielen koulutus tai työelämävalmiuksia edistävä valmennus, joita VALMA-koulutukset edustavat. (TEM, 2013.)

2.1.1 Alkukartoitus ja kotoutumissuunnitelma

Kuntien ja TE-toimistojen vastuulla olevat alkukartoitukset toteutetaan valtioneuvoston asetuksen (570/2011) mukaisesti, mutta kunkin henkilökohtaisen tilanteen mukaan painottuen (TEM, 2013). Alkukartoitus aloitetaan kahden kuukauden kuluttua siitä, kun työvoimapalveluiden asiakkuus on alkanut tai kun henkilö sitä pyytää. Kartoitus tehdään maahan muuttaneen henkilön äidinkielellä tai sellaisella kielellä, jota hän ymmärtää riittävästi. Kartoituksessa on alkuhaastattelu, jossa pyritään selvittämään haastateltavan yleiset kotoutumisen valmiudet, kuten luku- ja kirjoitustaito, suomen ja ruotsin kielen taito, opiskeluvälineet, koulutus ja työkokemus, osaaminen ja vahvuudet, työllistymis- ja koulutustarpeet sekä elämäntilanne ja siihen liittyvät palvelutarpeet. Haastattelusta saatujen tietojen perusteella voidaan tehdä tarkentavia toimenpiteitä eli lisätestejä edellä mainittujen osaamisalueiden ja taitojen tunnistamiseksi. (TEM 2014; TEM, 2012, 10.)

Alkukartoituksen tavoitteena on aikaansaada viranomaisten käyttöön suositus henkilölle parhaiten sopivasta koulutuksesta ja jatkopolusta (TEM 2012, 44). Kartoituksen perusteella laaditaan yksilöllinen ja henkilökohtainen kotoutumissuunnitelma, johon kirjataan suunnitellut toimenpiteet kielenoppimisen ja muiden yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiseen tarvittavien tietojen ja taitojen tukemiseksi. Kotoutumissuunnitelman laatii työtömälle työnhakijalle ja työelämän piirissä olevalle TE-toimisto ja kunta työelämän ulkopuolella olevalle. Kotoutumislain mukaan työttömän tai pysyvämmän toimeentulotuen piirissä olevan tai muuten suunnitelman tarpeessa olevaksi arvioidun maahan muuttaneen on oikeus saada kotoutumissuunnitelma. Vaihtoehto kotoutumissuunnitelmalle on työllistymissuunnitelma esimerkiksi kotoutumisen loppuvaiheessa omaehtoisen opiskelun aloittaneelle henkilölle tai kotoutumisajan umpeuduttua. (TEM 2014.) Kotoutumissuunnitelma laaditaan aluksi enintään yhden vuoden ajaksi ja kotoutumissuunnitelmaan oikeuttava aika on enintään kolme vuotta. (TEM 2012, 9.)

Kotoutujalle suositeltavia suunnitelman mukaisia jatkotoimenpiteitä ovat muun muassa sopivaksi katsottuun kurssijonoon asettaminen. Tarjottuja koulutuksia ovat esimerkiksi työvoimapolitiittisena tai omaehtoisena suoritettavat kotoutumiskoulutukset, joista voi valita itselleen sopivan etenemisvauhdin. Valittavana on myös kursseja, joiden tempo vaihtelee opiskelijan koulutustaustan mukaan. (TEM 2012, 30–31.) Kotoutumiskoulutusten jälkeen vaihtoehtoina ovat nuorten kohdalla perusasteen koulutus, Suomen kielen yleiset kielitutkinto kurssit, ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus tai ammatillinen koulutus ja suoraan työelämään siirtyminen (TEM 2012, 45).

2.1.2 Työllistyminen on kotoutumista

Maahan muuttaneiden aikuisten kohdalla kotoutuminen yhdistetään työllistymiseen, jota pidetään kotoutumisen mittarina. Itsenäinen toimeentulo työllistymisen kautta nähdään yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta keskeisenä asiana. (TEM 2017, 9.) Kotoutumiseen liittyvissä toimenpiteissä pyritään siis monin keinoin edistämään maahan muuttaneiden työllistymistä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisussa *Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus* (2017) on tarkasteltu työllistymiseen tähtävien toimenpiteiden vaikuttavuutta. Merkittävin maahan muuttaneiden työllisyyteen vaikuttava seikka on työmarkkinasuhdanteet ja pisin tie työelämään on pakolaistaustaisilla muuttajilla. Toimenpiteistä kuitenkin tehokkaimmiksi työllistymisen näkökulmasta ovat osoittautuneet lähellä työelämää olevat toimenpiteet, kuten ammatillinen koulutus työvoimapolitiittisena koulutuksena ja palkkatuki. (TEM 2017, 10.)

Työllistyminen ei ole tärkeää ainoastaan työvoimaviranomaisten näkökulmasta. Anne Alitolppa-Niitamo (2005) kirjoittaa, että työelämässä mukana oleminen parantaa taloudellisia ehtoja, antaa vapaammat mahdollisuudet toimia ja mahdollistaa luontevan ympäristön sosiaalisille suhteille ja vuorovaikutukselle kodin ulkopuolella. Työllistymisen halusta huolimatta moni maahan muuttanut kohtaa ennakkoluulojen lisäksi kielitaitoon, koulutukseen ja ammattitaitoon liittyviä esteitä työllistymisessään. (Alitolppa-Niitamo 2005, 39–40.) Ameera Masoud, Tuuli Kurki ja Kristiina Brunila (2018) toteavat aiempien tutkimusten osoittaneen, että maahanmuuttajat mielletään usein työttömiksi ja syynä asian tilaan oletetaan heidän osaamisen puutteen eli työllistymistaitojen puute (Masoud ym. 2018, 12–13). Työelämän ennakkoluulot ja aiemman osaamisen ja koulutuksen huomioimattomuus muodostavat esteitä maahan muuttaneiden työllistymiselle.

Hallituksen esityksessä laiksi kotoutumisen edistämiseksi (2010) nostetaan esiin työikäisten maahan muuttaneiden matala työllisyysaste (52 % vuonna 2008) ja erityisen korkea työttömyys Somalian, Irakin, Iranin, Afganistanin ja Marokon kansalaisilla (Finlex 2010, 8). Myös Masoud ym. (2018) kirjoittavat, että aikaisempien tutkimusten mukaan pakolaistaustaisten maahanmuuttajien on vaikeaa löytää työpaikkaa, eikä heidän aiempaa koulutustaan ja osaamistaan oteta huomioon. Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriö lupaa kotoutumiskoulutusten tukevan kotoutujien aiempaa koulutusta, ei pakolaisten osaamista ole tehokkaasti hyödynnetty työmarkkinoilla. (emt. 2018, 2–5.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2019b) puutteet kielitaidossa nousivat keskeisimpinä työllisyyden esteinä esiin maahan muuttaneiden omissa arvioissa. Yhdeksi

selitykseksi tähän esitetään maahanmuuton peruste, jonka ollessa puhtaasti muu kuin työperustainen, puuttuu muuttajalta verkostot, jolloin kotoutuminen jää ainoastaan julkishallinnon toimien varaan. (OKM 2019b, 20.) Työpaikat löytyvät usein epävirallisten kanavien kautta ja suhteiden perusteella, joita maahan muuttaneella ei ole (Alitolppa-Niitamo 2005, 40). Masoud ym. (2018, 2–5) kirjoittavat, että viranomaiset painottavat pakolaisten kotoutumisen päämääränä työllistymistä ja kaikkien tukitoimien tähtäävän työpaikan löytymiseen ja kotoutumiskoulutuksen ajatellaan epäonnistuneen, jos opiskelija ei työllisty.

Onnistuminen ei kuitenkaan aina ole yksilön aktiivisuudesta kiinni, vaan työttömäksi voutua kovista ponnisteluista huolimatta. Busk, Jauhiainen, Kekäläinen, Nivalainen ja Tähtinen (2016) kirjoittavat aiempaan tutkimukseen viitaten (Dustmann ym. 2010; Dustmann&Weiss 2007; Dustmann ym. 2010), että maahanmuuttajien työttömyys on suhdanneriippuvaisempaa kuin valtaväestön. Syiksi on mainittu työskentely tehtävissä, joissa ulosvirtaus on suurta tai puutteellisen kielitaidon vuoksi rutiininomaisissa ja pääosin helposti korvattavissa olevissa työtehtävissä työskentely. Yksi selitys on maahanmuuttajien sijoittuminen kahtiajakautuneiden työmarkkinoiden toissijaisen sektorin työpaikkoihin, joista suhdanteen muuttuessa leikataan ensin. (Busk, Jauhiainen, Kekäläinen, Nivalainen & Tähtinen 2016, 17.) Masoud ym. (2018, 12–13) tutkimuksen mukaan viesti kotouttamiskoulutuksista työelämään ohjauksessa on se, että kotoutujien tulisi olla aktiivisia ja hyväksyä huonommatkin vaihtoehdot. Maahan muuttaneet törmäävät moniin ulkoisiin esteisiin polullaan suomalaisen työelämään, siitä huolimatta heidän oletetaan ottavan täysi vastuu onnistumisestaan. Jotta kotoutuminen olisi onnistunutta, odotetaan maahan muuttaneen hankittava itselleen työpaikka ja näin osoittaa olevansa osa tätä yhteiskuntaa. Usein työpaikka löytyy huonojen työehtojen ja epävarmojen työpaikkojen joukosta, mutta aktiivisen ja itsevastuullisen kotoutujan on syytä ottaa vastaan mitä tarjotaan. (Kurki 2019.)

2.1.3 Kotoutuminen on itsestä kiinni?

Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 (VALKO II) kerrotaan onnistuneen kotoutumisen lähtökohtana olevan osallistujan aktiivisuuden ja vastuullisuuden ja kotoutuminen lähtee aina yksilöstä itsestään (VALKO II 2020, 4). Niemi ja Kurki (2013) kirjoittavat (mukaillen Julkunen 2008, Niemi 2010) valmistavien koulutusten ideaalista opiskelijasubjektista, joka näyttäytyi uusliberalistisen koulutuspolitiikan hengen mukaisesti yrittäjämäisenä opiskelijana, joka toimii itsenäisesti ja aktiivisesti ja on ennen kaikkea vastuussa omasta menestyksestään niin opinnoissa kuin työelämässäänkin. He toteavat

(Saastamoista 2010 mukaillen) itsevastuullisuuden ja vastuun ottamisen hahmottuvan uuden koulutuspolitiikan mukaan aktiivisen kansalaisuuden ehdoksi ja samalla vapauksiksi hallita omaa elämää. (Niemi & Kurki, 2013, 202, 206.) Aktiivisuuden ja joustavuuden eetos ei koske ainoastaan maahanmuuttajia ja kotoutumiskoulutuksia, vaan on globaali ilmiö, jonka kantavana ajatuksena on korjata vaikeasti työllistyvän mieli kohti ihanetta, eli jatkuvaa itsensä kehittämistä ja kouluttamista. (Masoud ym. 2018, 13.)

Kotoutumistoimien yksi keskeisin tehtävä ja päämäärä on siis saada maahan muuttanut työllistymään. Masoud ym. (2018) viittaavat termiin työllistyvyys (employability), joka on aiemmissa tutkimuksissa määritelty koulutus- ja työmarkkinapolitiikkojen kautta yksilön omalla vastuulla olevaksi kyvyksi työllistyä. Yksilön vastuu omasta menestyksestään näyttäytyy itsensä johtamisen vaatimuksessa, jonka kautta hän ylläpitää kilpailukykyään ja muokkaa osaamistaan markkinoille sopivaksi kouluttautumisen ja uudelleenkouluttautumisen kautta. Tämä ajatus heijastelee uusliberalistista eetosta yrittäjämäisestä autonomiasta, joka toimii kontrolloidusti järjestelmän odotusten myötäisesti. (Masoud ym. 2018, 6–7.)

Yksilön kyky työllistyä tarkoittaa maahan muuttaneiden kohdalla usein omien tavoitteiden ja toiveiden madaltamista. Koska kielitaito ei ole riittävää eikä aiempaa koulutusta ja työkokemusta välttämättä oteta työnhaussa huomioon, työnhakijan on otettava vastaan mitä tahansa työtä (Kurki 2019). Busk ym. (2016) kirjoittaa (mukaillen Larja & Sutela 2015) että kielitaitoisten, koulutettujen ja nuorten maahan muuttaneiden pääsy työmarkkinoille on sujuvampaa, mutta ei aina takaa sijoittumista omaa koulutusta vastaaviin tehtäviin. Suomessa noin viidesosa korkeakoulutetuista maahan muuttaneista on työntekijäammateissa (Busk ym. 2016, 18.). Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin mukaan työllistyneet ulkomaalaistaustaiset olivat kantaväestöä useammin ylikoulutettuja. (OKM 2019b, 16.) Kurki (2019) kirjoittaakin, että vaikka alkuperäinen tarkoitus valmistavilla koulutuksilla onkin ollut luoda syrjäytymisvaarassa oleville maahanmuuttajille uusia kouluttautumis- ja työllistymismahdollisuuksia, ovat ne luoneet maaperää vaatimuksille joustosta ja sopeutumisesta työmarkkinoiden tarpeisiin täyttämällä koulutus-, työllisyys- ja tukipalveluiden edustajien odotukset (Kurki 2019, 53).

Kotoutumiskoulutuksissa ja valmentavissa koulutuksissa on työkokeilu ja -harjoittelujaksot ja paljon tutustumista ammatteihin. Näiden työelämään ja ammatilliseen koulutukseen tutustumisten myötä toivotaan jokaisen löytävän oman alansa. Moni tutkimus (ks. esim. Masoud ym. 2018; Kurki 2019) on paljastanut ristiriitaisuuksia ja epäjohtonmukaisuuksia maahanmuuttajien koulutukseen ohjaamisessa. Joillekin oli suositeltu opintoja,

joiden avulla ei voi työllistyä ja toisille koulutusala, joka ei kiinnosta eli ei myöskään motivoi lainkaan. Ristiriita on siinä, että toisaalta vaatimus on ottaa vastuu omasta menestyksestään ja toisaalta auktoriteetin oikeudella ohjataan valintoihin, jotka eivät johda mihinkään. (Masoud, Kurki & Brunila 2018, 18.)

Valtion kotouttamisohjelmassa myönnettiin maahan muuttaneiden koulutuksessa aiemmin (perustuen VALKO I:n seurantatietoihin) ilmenneet päällekkäisyydet ja epäjohtonmukaisuudet, jotka ovat osaltaan tehneet reitit koulutukseen ja työelämään pitkiksi. Hallituksen sanotaan myös olevan tietoinen siitä, että kotouttamispolitiikan mukaiset toimenpiteet eivät ole aina tuottaneet toivottuja tuloksia. (VALKO II, Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019, s 4.) Aikuisten maahan muuttaneiden koulutusta on opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan kehitetty lisäämällä mahdollisuuksia luku- ja kirjoitustaidon ja suomen kielen opiskeluun ja joustavoittamalla kielitaitovaatimuksia ammatilliseen kouluun pääsyssä (OKM 2019b, 12).

2.2 Kotoutumiseen tähtäävät koulutukset

Tässä luvussa käyn läpi kotoutumiskoulutusten nykytilaa ja valmentavien koulutusten paikkaa ja tehtävää kotoutumisen kentällä. Avaan myös VALMA-koulutuksen perusteita ja opetussuunnitelmaa, opettajien työnkuvaa ja sitä, keitä VALMA-koulutuksessa opiskelevat maahan muuttaneet ovat.

2.2.1 Kotoutumiskoulutusten markkinat

Kotoutumiskoulutus on julkisin varoin kustannettua toimintaa, mutta kuten Helsingin Sanomat uutisoi 18.5.2015, suuri osa koulutuksista on siirtynyt yksityisille koulutus- ja konsulttiyrityksille, Uudenmaan ELY-keskuksen (Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus) hintaa korostaneen kilpailutuksen myötä. Kilpailutuksen seurauksena kymmeniä vuosia alalla toimineita oppilaitoksia katosi ja oppilaitosten monet opettajat menettivät työpaikkansa ja joutuivat hakeutumaan konsulttifirmojen palkkalistoille huonommilla työehdoilla. Aiemmin kotoutumiskoulutuksia järjestäneet oppilaitokset ilmaisivat huolensa pitkään tehdyn kehitystyön vaarasta tulla heitetyksi hukkaan. Uusien yksityisten toimijoiden taholta luvattiin tuloksellista koulutusta toiminnallisuuden kautta, mutta opettajien ammattijärjestö (OAJ) ilmaisi huolensa opetuksen laadun puolesta. (HS, 2015, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002824826.html>, Julkaistu: 18.5.2015.) Myös Kurki, Masoud, Niemi ja Brunila (2018) kirjoittavat OAJ:n huolesta kotoutumiskoulutusten kehittämisen suhteen pitkäaikaisen yhteistyön ja verkostojen jäädessä pois toiminnasta.

Alan laadun turvaamiseksi OAJ:sta toivottiin opetus- ja kulttuuriministeriön puuttumista kotoutumiskoulutusten koordinointiin, ELY-keskuksen arvottaessa hinnan laadun edelle. (Kurki, Masoud, Niemi & Brunila 2018, 234.)

Huoli opetuksen laadun rapautumisesta ei liene aiheeton. Montonen ja Lappalainen (2017) toteavat että työvoimakoulutuksena järjestettävän kotoutumiskoulutuksen koulutajan pätevyysvaatimuksista vastaa kukin koulutuksen järjestäjä eikä siten yleisiä kelpoisuusvaatimuksia ole (Montonen & Lappalainen 2017, 177). Opetuksen laadun lisäksi huolta ovat aiheuttaneet työehdot ja Helsingin sanomien artikkelissa kirjoitettiin 2015, että uudet koulutusten järjestäjät eivät noudata opetusalan työehtosopimusta, johon Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) on hyvin tyytymätön (HS, 2015, <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002824826.html>, Julkaistu: 18.5.2015.) Samaan aikaan kun kotoutumistoiminta siirtyi kilpailutuksen kautta uusiin, yksityisiin eli voittoa tavoitteleviin yrityksiin, lähdettiin kotoutumiskoulutusten toimintamallia uudistamaan vaihtoehtoisilla koulutusmalleilla. Vuosi uudistuksen jälkeen, vuonna 2016, Opetushallitus laati työ- ja elinkeinoministeriön kanssa uusia malleja aikuisten maahan muuttaneiden työvoimakoulutuksena ja omaehtoisena koulutuksena järjestettäviin kotoutumiskoulutuksiin. Aiempaa monipuolisemmiksi luonnehdittujen toteutusmallien tarkoituksena on nopeuttaa työelämään ja jatko-opintoihin siirtymistä. Koulutukseen on otettu mukaan osapäivämalli, jossa osa opiskelusta tapahtuu työpaikoilla ja ammatillisesti suuntautuneita sisältöjä otetaan koulutukseen mukaan mahdollisimman varhain. (OPH, Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017.)

Kuten Opetushallitus (2017) raportissaan toteaaakin, uusien mallien tuominen rinnakkaisiksi vaihtoehdoiksi asettaa haasteita koulutusten toteutukseen osallistuville tahoille (OPH, Päivitetyt kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit 2017). Kuten kotoutumiskoulutuksessa ja koulutuksessa yleisesti, näissä uusissa malleissa korostuu varhaisen vaiheen työelämäyhteys ja työllistymisen korostuminen. Kilpailuttaminen ja työelämään suuntautuneiden sisältöjen korostuminen kotoutumistoiminnassa on havaittu muuallakin Euroopassa (Montonen ja Lappalainen 2017, 177).

Tervasmäki ja Tomperi (2018) kirjoittavat, että politiikan olemassaoloa koulutuksen muutoksissa ja linjauksissa ei voi kieltää, vaan ne vaikuttavat aina taustalla. Keskeisiä vaikuttajia koulutuspolitiikan suuntauksissa kansainvälisellä tasolla ovat esimerkiksi OECD (taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) ja UNESCO (kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö) ja kotimaassa Elinkeinoelämän keskusliitto (EK) ja OAJ. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 164.)

1970-luvulta voimaa saanut mahdollisuuksien tasa-arvon ihanne on saanut väistyä kilpailukyky -ajattelun tieltä. Elinkeinoelämän ja koulutuksen yhteyttä on tiivistetty ja työn tekeminen ja yrittäjyys korostuvat arvoissa. Ketteryys ja yksilöllisyys toistuvat diskursseissa ja koulutuksen ajatellaan tuottavan osaamista, jota työelämä kulloinkin tarvitsee. Koulutuksen ensisijainen tarkoitus ei ole enää sivistää tai lisätä tasa-arvoa ja mahdollisuuksia, vaan tuottaa kohdennettua osaamista työelämään, taitoa, jonka saa saman tien hyödynnettyä työelämässä. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 166–167.) Kuten Montonen ja Lappalainen (2017) kirjoittavat (mukaillen Lindberg & Sandwall 2007), kotoutumiskoulutusten kilpailuttaminen ja koulutusten työelämään vahvasti suuntautuneet sisällöt huokuvat uusliberalistista taloushyötyjä korostavaa politiikkaa (Montonen & Lappalainen 2017, 177). Elinikäisen oppivelvollisuuden ajatuksen mukaisesti osaamista tulisi myös jatkuvasti päivittää, jotta yksilön kilpailukyky ja työllistettävyyden säilyisi läpi elämän. Osaamisensa ylläpitämisestä on yksin vastuussa yksilö itse. Työmarkkinoiden vahva läsnäolo ja kilpailukyvyn korostuminen koulutuksen kentällä ovat useiden tutkimusten mukaan lisänneet eriarvoistumista edistävää kehitystä. Tästä kehityksen suunnasta ovat huolissaan myös monet opetusalan asiantuntijat tutkijoista opettajiin. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 175–180.)

Koulutuksen markkinoituminen on luonut epävarmuutta kotoutumiskoulutusten kentälle. Koulutusten siirryttyä suurelta osin konsultti- ja valmennusyrityksille on huolta herättänyt koulutuksen tarjoajien kilpailutus, epäyhtenäiset toimintatavat ja jo aiemmin mainittu kilpailutuksessa häviävien toimijoiden kehittämisyritysten valuminen hukkaan. Helsingin sanomat julkaisi mielipidekirjoituksen 29.4.2015, jossa pohdittiin juuri tämän kehitystyön hukkaamista ja yritysten kanssa luotujen verkostojen hajoamista aina uuden toimijan aloittaessa työn alusta. Kirjoittajat ovat myös huolissaan siitä, että kokonaiskuvaa ei hallitse kukaan ja koulutusten kriteerit sekä opettajien kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat. (HS 29.4.2015, <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002819978.html>.)

Koulutusten markkinoituminen on nykypäivää myös ammatillisessa koulutuksessa, joka on kokenut mittavan muutoksen viime vuosina. Vuonna 2015 yhtenä hallituksen kärkihankkeena oli ammatillisen koulutuksen reformi, joka otettiin käyttöön vuoden 2018 alussa. Reformin toimintasuunnitelmassa korostettiin työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkuja ja koko toiminnan muuttamista osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen mukana uudistettiin myös valmentavien koulutusten rakenne. (OKM 2020.) Opetus- ja kulttuuriministeriö luonnehti tiedotteessaan 24.4.2017 uudistuksen tavoitteeksi sen, että ammatillinen koulutus vastaisi

nopeammin työelämän muutoksiin sekä tulevaisuuden osaamistarpeisiin, jota toteutetaan erityisesti lisäämällä työssä oppimista. Koulutuksen on tarkoitus olla joustavaa ja yksilöllistettyä, myös tukitoimien osalta. Tiedotteessa luvataan, että *”reformi vähentää koulutuksen keskeyttämistä ja nuorten syrjäytymistä”*. Tätä edistetään tiedotteen mukaan rahoitusjärjestelmällä, joka jaetaan perusrahoitukseen (50 %), suoritusrahoitukseen (35 %) ja vaikuttavuusrahoitukseen (15 %). perusrahoitus maksetaan opiskelijamäärien mukaan, suoritusrahoitus tutkintojen ja niiden osien mukaan ja vaikuttavuusrahoitus maksetaan ”tulosten” mukaan, eli opiskelijoiden työllistymisen, jatko-opintojen ja työelämän ja opiskelijoiden palautteen mukaan. Opettajat ovat tässä toiminnassa pedagogisia asiantuntijoita, jotka rakentavat motivoivia polkuja opiskelijoille. (OKM 2017).

Samaan aikaan, kun ammatillista koulutusta muutettiin osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi (OKM 2020), leikattiin myös rahoitusta. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen leikkaukset alkoivat Kataisen hallituksessa ja ovat jatkuneet edelleen Sipilän hallituksessa. Vuoden 2017 aikana leikattiin ammatilliselta koulutukselta 190 miljoonaa euroa, kun samaan aikaan opiskelijamäärät ovat kasvaneet. Leikkaukset ovat johtaneet lähiopetuksen vähentämiseen, opettajien irtisanomisiin ja vaihtamiseen palkkatasoltaan matalampiin ohjaajiin, samanaikaisesti kun erityisopetusta tarvitsevia ja vieraskielisiä opiskelijoita on enemmän. (Tervasmäki & Tomperi 2018, 169.)

2.2.2 VALMA – Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus

Kotoutumisen palveluja tarjotaan kunnallisten peruspalvelujen ja työ- ja elinkeinohallinnon palvelujen osana (TEM 2020) ja kuten aiemmin todettiin kotoutumista tukevia koulutuksia ovat muun muassa kotoutumiskoulutukset, kielikurssit ja ammatilliseen koulutukseen valmentavat koulutukset (TEM 2012, 45). Kotoutumiskoulutusta järjestetään opipivellisuusiän ylittäneille maahan muuttaneille työvoimakoulutuksena tai omaehtoisena koulutuksena ja sen on tarkoitus toimia väylänä muuhun koulutukseen tai työelämään (TEM, 2014b). Kotoutumiskoulutus on laajuudeltaan enintään 60 opintoviikkoa ja se sisältää kielen opiskelua, työelämä- ja yhteiskuntatietoutta, kulttuuristen ja elämänhallintaan liittyvien taitojen kehittämistä ja tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta sekä aiemman osaamisen tunnistamista ja tutkinnon tunnustamista (TEM, 2014b). Neljään moduuliin jaetun kotoutumiskoulutuksen jälkeen on mahdollista siirtyä tilanteen mukaan suoraan työelämään tai opiskelemaan esimerkiksi nuorten perusasteelle, YKI-kurssille (YKI: yleinen kielitutkinto) tai ammatilliseen koulutukseen ja vaihtoehtoisesti ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen (TEM 2012).

Ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus eli VALMA sijoittuu maahan muuttaneiden opintopolussa kotoutumiskoulutusten jälkeiseen aikaan. Sen päämääränä on parantaa opiskelijan mahdollisuuksia hakea ammatilliseen koulutukseen ja kehittää suomen tai ruotsin kielen taitoja (Opetushallitus 2020). VALMA-koulutusten ohella on toimijoita, jotka tarjoavat TE-palveluiden kanssa yhteistyönä koulutuksen, työllistymisen ja kuntoutuksen palveluita. Yksi tällainen palvelu on osaamiskeskustoiminta, jonka päämääränä on tunnistaa maahan muuttaneiden osaaminen ja edistää sitä kautta heidän työllistymistään. Toiminnassa yhdistetään koulutuksen, työllistymisen ja kuntoutuksen palveluita. Hallitus tuki näitä maahan muuttaneiden osaamiskeskuspalveluita 5 miljoonalla eurolla vuonna 2018. Vuodesta 2017 toimineen osaamiskeskustoiminnan tarkoituksena on maahan muuttaneiden osaamisen ja työllistymisedellytysten lisääminen. (OKM 2019b, 21–22).

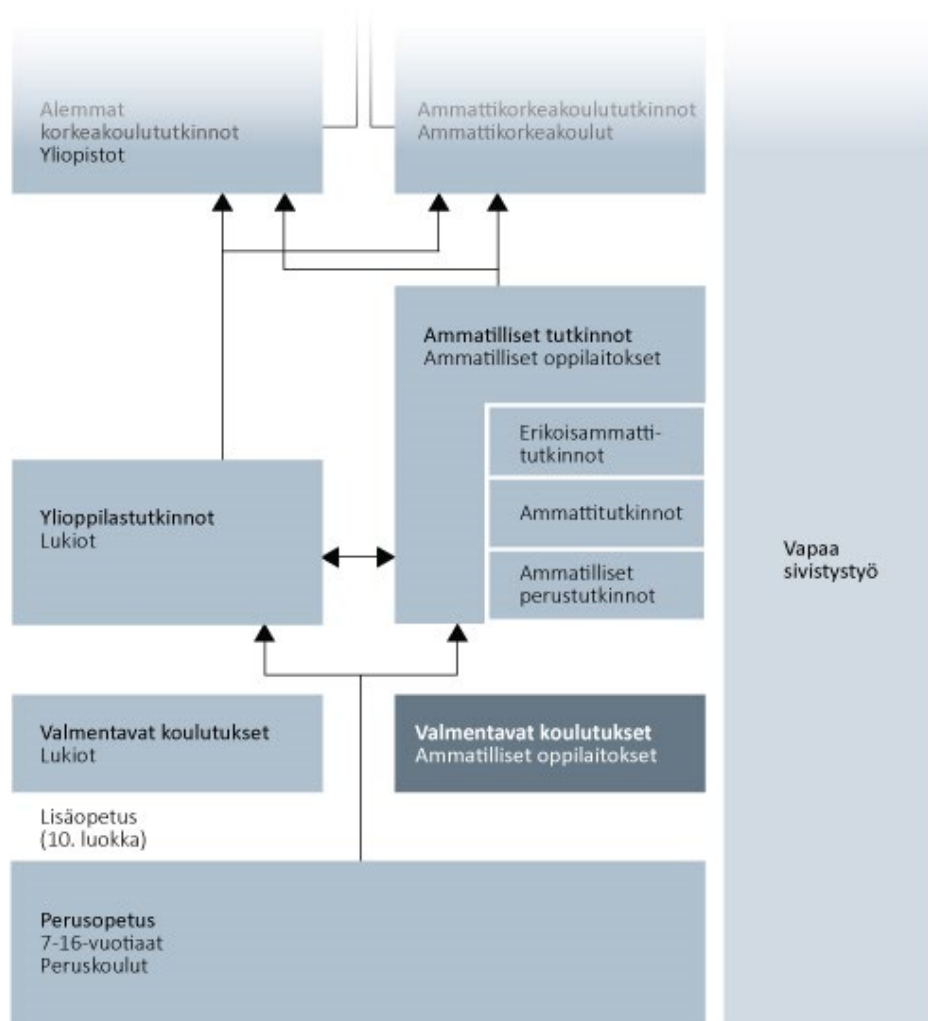
Ammattitutkintoon ja sitä kautta työelämään pääsyyn tähtäävästä koulutuksesta käytetään nimitystä ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus eli VALMA (OPH & OKM Viitattu 29.10.2019). Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä VALMA-koulutus sijoittuu perusopetuksen ja ammatillisten tutkintojen väliin yhdessä lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA) kanssa (OKM, Viitattu 29.10.2019 <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>). Ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä vuonna 2015 VALMA-koulutukseksi yhdistettiin MAVA (maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus), Ammattistartti (ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus), Kotitalousopetus ja vammaisten valmentavat koulutukset AVA (ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava suuntautuminen) ja TYVA (työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus). VALMA-koulutuksen kohderyhmää ovat siis kaikkien siihen yhdistettyjen koulutusten opiskelijat. (Niemi 2015, 10–11). VALMAN edeltäjä MAVA eli maahanmuuttajien ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus käynnistyi 1999 yhtenä syrjäytymisen ehkäisyyn pyrkivänä toimena. Koulutus oli tarkoitettu erityisesti maahan muuttaneiden perheiden nuorille, mutta maahan muuttaneiden määrän lisääntyessä, sinne hakeutuivat myös aikuiset maahan muuttaneet. (Kurki 2019, 10–11.)

Opetushallituksen perusteissa (2018) VALMA määritellään seuraavasti: *“Koulutus vahvistaa ensisijaisesti opiskelijoiden edellytyksiä suorittaa työmarkkinoille pääsyn edellyttämää osaamista tuottava ammatillinen perustutkinto tai vaihtoehtoisesti sellainen ammattitutkinto, joka tuottaa ensimmäisessä tai uudessa ammatissa tarvittavaa osaamista.”* Koulutus on tarkoitettu ensisijaisesti niille, joilla ei vielä ole peruskoulun jälkeistä tutkintoa. Koulutus koostuu valinnaisista koulutuksen osista, joissa valmennetaan opintoihin, työelämään ja arjentahtoihin. Koulutuksen osat jakautuvat ammatilliseen koulutukseen ja

työelämään liittyvien perusvalmiuksien hankkimiseen, opiskeluvalmiuksien vahvistamiseen, työpaikalla järjestettävään koulutukseen valmentautumiseen ja osallisuuden ja käytännön taitojen vahvistamiseen. (Opetushallitus 2018b.)

Laki edellyttää kaiken ammatillisen koulutuksen järjestämiseen tutkintojen ja koulutuksen järjestämisluvan, jonka myöntää opetus- ja kulttuuriministeriö (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 22 §). Vuonna 2015 Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi 51:lle koulutuksen järjestäjälle luvan ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen järjestämiseen (OKM 2015). Luvan saannin edellytyksiä ovat koulutuksen tarpeellisuus valtakunnallisen osaamistarpeiden suhteen ja hakijalla oleva tarvittava osaaminen tehtävän toteuttamiseksi sekä riittävä yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän toimijoiden kanssa. Koulutuksen järjestämisen edellytyksiä arvioidaan toiminnan laadun, vaikuttavuuden ja tuloksellisuuden suhteen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 28 §).

VALMA-koulutuksen arvoperustaksi on mainittu VALMA-koulutuksen perusteissa koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen ja päämääränä on jokaisen yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta työelämään ja yhteiskuntaan täysivaltaisena jäsenenä (Opetushallitus 2018b, 10). Opiskelu VALMA-koulutuksessa on joustavaa ja yksilöllistettyä ja jokaiselle opiskelijalle tehdään henkilökohtainen kehityssuunnitelma (HOKS) (Opetushallitus 2018b, 3), joka kulki aiemmin nimellä henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) (Salonsaari & Aunola 2017, 30). Mielenkiinnon, osaamisen ja keittämiskohteiden perusteella laaditun henkilökohtaisen kehityssuunnitelman mukaisesti opiskelija suorittaa koulutuksesta itselleen soveltuvia osia (Opetushallitus 2018b, 1). VALMA-koulutuksen perusteiden lisäksi opetuksen ja opinto-
sisältöjen kulkua ohjaa paikallisesti laaditut opetussuunnitelmat. Paikallisilla toimijoilla on toisistaan hiukan poikkeavat painotukset opetussisältöjen suhteen (<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kooste/2910073>).



Kuva 1. Ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen sijoittuminen suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Mukaillen: Suomen koulutusjärjestelmä: <https://minedu.fi/documents/1410845/15514014/Suomen+koulutusjarjestelma/8aa97891-0e44-b10d-7228-cf1c04c301d0/Suomen+koulutusjarjestelma.pdf> (Luettu 25.2.2020).

2.2.3 Opiskelijat VALMA-koulutuksessa

VALMA-koulutus on ”ensisijaisesti tarkoitettu perusopetuksen päättäneille ja muille ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa oleville, työttömille työnhakijoille, vanhentuneen tai puutteellisen ammattitaidon omaaville, erityistä tukea tarvitseville sekä maahanmuuttajataustaisille henkilöille.” (OPH 2018b). Opetushallituksen Valma-koulutus-määritelmässä maahan muuttaneet on mainittu viimeisenä, mutta heidän osuutensa opiskelijoista on lähes puolet. Salonsaari ja Aunola (2017) arvelevat tämän johtuvan siitä, että niin sanotun valtaväestön nuoret pääsevät nopeammin suoraan peruskoulusta tutkintokoulutukseen (Salonsaari & Aunola 2017, 49). Tämän voi tulkita tarkoittavan sitä, että monet VALMA-koulutukseen opiskelemaan tulevat maahan muuttaneet ovat ilman tutkintoa ja

ammattitaitoa. Salonsaaren ja Aunolan (2017) selvityksestä käy ilmi, että nykymuotoisen VALMA-koulutuksen ensimmäisenä toimintavuonna opiskelijoita oli 4859, joista yli 18-vuotiaita oli 52,7 prosenttia. Vieraskielisiä tai maahan muuttaneita oli kaikista opiskelijoista 43,8 prosenttia (2127 opiskelijaa) ja heistä yli 18-vuotiaita oli 88,9 prosenttia. Nämä olivat valtakunnallisesti epätasaisesti jakautuneet siten, että neljässä oppilaitoksessa 48:sta ulkomaalaistaustaisia oli yli 90 prosenttia. (Salonsaari & Aunola 2017, 5,18.)

Opiskelijoissa lukuvuonna 2015–2016 peruskoulun päättäneitä, hakuvuonna tai aiemmin ammatillisen tai lukiokoulutuksen keskeyttäneitä VALMA-koulutus on joustavaa ja opiskelemaan voi tulla kesken lukukauden ja koulutuksen voi jättää myös kesken, esimerkiksi siirryttäessä tutkinto-opiskelijaksi. Lukuvuonna 2015–2016 VALMA-koulutuksen aloitti kesken vuoden lähes 40 prosenttia opiskelijoista ja lähes 70 prosenttia opiskelijoista siirtyi muualle kesken opintojen. Koulutuksen kokonaan suorittaneista yli puolet siirtyi ammatilliseen tutkintoon tai johonkin muuhun koulutukseen ja osin suorittaneista kolmasosa siirtyi ammatilliseen perustutkintoon oppilaitoksessa tai oppisopimuskoulutuksena. Kummassakin ryhmässä osan tietoja jatkopoluista ei saatu. (Salonsaari & Aunola 2017, 5,18.) Opetushallituksen vuonna 2017 tekemän tilannekatsauksen mukaan VALMA-koulutuksesta eniten hyötyviä ryhmiä koulutusten järjestäjien mielestä olivat peruskoulun päättäneet nuoret ja seuraavaksi eniten aikuiset maahanmuuttajat ja alanvaihtajat. Koulutusten järjestäjät olivat tyytyväisiä VALMA-koulutuksen toteutumiseen, mutta nykyistä rahoitusta pidettiin liian alhaisena. (Salonsaari & Aunola 2017, 29).

Ammatillista koulutusta koskevan lain (531/2017, 38 §) mukaan opiskelijaksi ottamisen edellytyksenä on suoritettu perusopetuksen oppimäärä tai vastaava tai opetuksen järjestäjän riittäviksi katsomat edellytykset hankkia tavoitteena oleva osaaminen tai tutkinnon suorittaminen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 38 §). Salonsaaren ja Aunolan (2017) VALMA-selvityksessä koulutusten järjestäjien vastauksissa nousi esiin huoli opiskelijavalintojen yhdenmukaisuudesta ja yhdenvertaisuudesta, sillä koulutuksen järjestäjät saavat itse päättää opiskelijavalinnan kriteereistä (Salonsaari & Aunola 2017, 49–50).

Valmentavissa koulutuksissa opiskelevat maahan muuttaneet ovat hyvin heterogeeninen joukko. Myös tähän tutkielmaan haastateltavat opettajat totesivat, että samassa opiskelijoiden ryhmässä voi olla omassa maassaan korkeakoulutettuja ja samaan aikaan lähes täysin kouluja käymättömiä opiskelijoita. Maahan muuttaneita aikuisopiskelijoita tutkinut Kärkkäinen (2017) havaitsi myös opiskelijoiden moninaiset taustat niin iän, kansallisuuden kuin kulttuuri- ja koulutustaustankin suhteen. Myös Suomeen muuton syyt,

maassa oleskeluaika ja elämäntilanteet yleisesti vaihtelivat Kärkkäisen haastattelemilla opiskelijoilla. (Kärkkäinen 2017, 69, 123; ks. myös Kurki 2019.)

Kärkkäinen (2017) kirjoittaa aiempiin tutkimuksiin viitaten, että maahan muuttaneiden aikuisopiskelijoiden ryhmissä voi olla suuri vaihtelu koulutustaustoissa ja siten myös opiskeluvaihtelun taso vaihtelee suuresti (Kärkkäinen 2017, 69, 125). Opiskelija-ai-
neksen moninaisuus ja vaihtelu asettaa myös opetukselle haasteita. Masoud, Holm ja Brunila (2019) nostavat tutkimuksessaan esiin syrjäyttävän vaikutuksen, joka luodaan maahan muuttaneiden työntämisellä samaan ryhmään olettamuksena heillä olevan sa-
mat intressit ja kapasiteetti kotoutumisen suhteen. Tutkimuksen mukaan opiskelijaryh-
mien heterogeenisyys hankaloitti opiskelijoiden edistymistä, kun osa ei ymmärtänyt ope-
tettavaa asiaa, mutta ei halunnut keskeyttää opetusta kysymyksillään, kun osa opiskeli-
joista tylsistyi opetuksen ollessa liian hidastempoista. Samaa kieltä puhuvat myös ryh-
mittivätkin omiin joukkoihinsa, jotta voisivat kääntää hitaammille opetuksen sisältöä. Sa-
maan aikaan opettajat olivat epätietoisia siitä, kuinka paljon opiskelijat ymmärtävät ja
huolissaan, että osalta jää merkittävä määrä opetusta ymmärtämättä. (Masoud, Holm &
Brunila 2019, 7.)

2.2.4 Opettajat VALMA-koulutuksessa

VALMA-opettajan työhön ei ole olemassa tiettyä koulutusta ja opettajien koulutustaustat ovat hyvin vaihtelevia. Oikotieessä 2020 julkaistussa VALMA-opettajan työpaikkailmoituk-
sessa, jossa työtehtäviin kuuluu eri koulutuksen osien opettaminen, työssäoppimisjak-
sojen ohjaaminen ja suomi toisena kielenä opetus, opettajalta edellytetään opetustoimen
henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa annetun asetuksen (986/1998) mukaista kelpoi-
suutta (Oikotie 2020). Asetuksessa lähimpänä ammatilliseen koulutukseen valmentavan
opettajan työtä on ammatillisten opintojen opettaja, jonka kelpoisuusvaatimuksena on
muun muassa ylempi korkeakoulu- tai ammattikorkeakoulututkinto, tai koulutuksen jär-
jestäjän päättämä opetustehtävää vastaavan alan korkein tutkinto. Kelpoisuusvaatimuk-
siin kuuluu myös vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot ja
vähintään kolmen vuoden pituinen työkokemus alalta. (<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>, Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, luettu 8.3.2020.) Vaikka VALMA-opettajan työpaikkailmoitus ei ollut erityisesti
maahan muuttaneiden opettajan paikasta, siinä edellytettiin lisäksi kokemusta maahan-
muuttajaryhmien opettamisesta ja eduksi laskettiin suomi toisena kielenä -opettajan pä-
tevyys (Oikotie 2020).

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2019) tuodaan esiin kulttuuriseen monimuotoisuuteen liittyvän opetuksen resursseja, käytäntöjä ja osaamista. Oulun yliopiston tekemässä selvityksessä kävi ilmi, että opettajien osaamisessa on suurta vaihtelua ja opettajan koulutusta järjestävissä yksiköissä koetaan haasteita kulttuurisen monimuotoisuuden opetuksessa. Julkaisussa viitattiin aiempaan tutkimukseen, jonka mukaan diversiteetti eli monikulttuuriset taustat opettajilla ovat yhteydessä maahan muuttaneiden oppilaiden itsetuntoon, oppimistuloksiin ja kokemukseen turvallisuudesta (OKM 2019b, 17–19). VALMA-opettajat ovat kuitenkin pääosin suomalaista syntyperää ja suomalaisen koulutusjärjestelmän läpikäyneitä Suomen kansalaisia ja ovat usein monikulttuurisuuden ja maahan muuttaneiden erityistarpeiden suhteen lisäkoulutuksen varassa. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) selvityksessä reformin jälkeisen ajan toiminnasta kävi ilmi, että eniten puutteita koettiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetukseen ja ohjaukseen liittyvässä koulutuksessa. Noin joka kolmas opettaja (32%) koki osaamisensa hieman puutteelliseksi tai puutteelliseksi maahan muuttaneiden opetuksessa ja ohjauksessa, kun 38 prosenttia piti osaamistaan riittävänä. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019, 52–53.)

OAJ:n selvityksen mukaan moni opettaja koki, että ammattikoulutuksen reformi toteutettiin liian nopeasti ja huonosti valmisteltuna, joka edellytti heiltä liian paljon omaksuttavaa kerralla. Myös uudistusten ja rahoituksen leikkausten yhtäaikaisuus vaikeutti tilannetta lisää. Moni opettaja (lähes 40%) olikin eniten huolissaan resurssoinnista. (Opetusalan Ammattijärjestö 2019, 53.) Kurjen ym. (2018) mukaan merkittävä osa kotoutumistoimenpiteistä rahoitetaan Euroopan sosiaalirahaston (ESF) lyhytaikaisella projektirahoituksella työ- ja elinkeino ministeriön (TEM) ja ELY-keskuksen kautta. Markkinalähtöisyyden periaatteen mukaisesti EU:n kotouttamispolitiikka on ajanut kotoutumiskoulutuksia lyhytkestoisten projektien ja ohjelmien suuntaan. Projektista ja hankerahoituksesta toiseen eläminen muokkaa myös VALMA-opettajien työtä ja työskennellessään markkinavoimille alistetussa projektijatkumossa, he joutuvat hyväksymään toimintaympäristönsä tavat. (Kurki ym. 2018, 235–237).

3 Valta ja eronteot yhteiskunnassa ja koulutuksessa

Valta liittyy kaikkeen ja sitä on kaikkialla. Valtaa pidetään, siihen alistutaan ja sitä vastaan kapinoidaan. Valtaa on siellä, missä on sosiaalista kanssakäymistä. Pohdin valtaa Michel Foucault'n ajattelun lähtökohdista Kai Alhasen (2007) väitöskirjassaan tekemän tulkinnan avulla. Liitän vallan käsitteen ja tematiikan kotoutuksen ja koulutuksen kentillä vallitseviin valtasuhteisiin. Yhdistän vallan jälkikolonialistiseen teoriaan valtaväestön ja maahan muuttaneen vähemmistön valtasuhteiden kautta ja pohdin vallan sallimia subjektipositioita ja toimijuuden muotoja kotoutumisen ja koulutuksen kontekstissa sekä yhteiskunnassa yleensä.

Alhasen (2007) tutkimuksen kautta ymmärrän Foucault'n määrittelemän vallan voimasuhteiden jännitteiksi ja kamppailuiksi sekä laajemmin strategioiksi, jotka välittyvät ja ruumiillistuvat esimerkiksi institutionaalisissa koneistoissa. Valta on kaikkialla ja valtasuhteet muuttuvat jatkuvasti koskaan lopullisesti vakiintumatta. Valta vaikuttaa sosiaalisen toiminnan sisällä ja valtasuhteita on kaikkialla käytännöissä, joissa ihmisillä on vaikutusta toisiinsa. Valtasuhteet rakentuvat taloudellisten, sosiaalisten, yhteiskunnallisten, kulttuuristen erojen ja niiden kautta epätasa-arvoisten asemien varaan. Nämä erot myös tuottavat ja ylläpitävät eriarvoisuutta. (Alhanen 2007, 120–122). Silvennoisen (2011) mukaan koulutus on kaikkia kansalaisia koskeva instituutio, joka osaltaan on mukana yhteiskunnallisessa vallankäytössä. Koulutuksessa määritellään kunnon kansalaisen kriteerit ja sen kautta työllistytään. Samalla se on tehokas keino säädellä väestön toimintaa ja työvoimatarjonnan suuntauksia. (Silvennoinen 2011, 55.)

Kotoutumisprosessiin tuotuna vallan voi ajatella valuvan alaspäin globaalien markkinoiden kautta työmarkkinoihin ja sitä kautta työvoimapolitiisiin ratkaisuihin ja aina koulutuksen institutionaalisesta vallasta opettaja vallan kautta opiskelijaan. Yhteiskuntajärjestys vaikuttaa siihen millaisia poliittisia ratkaisuja kotoutumistoimenpiteiden suhteen tehdään, poliittiset linjaukset määrittelevät kotoutumistoimenpiteitä tuottavien instituutioiden toiminnan, jotka puolestaan määrittelevät niissä toimivien opettajien toimenkuvan ja tulostavoitteet. Lopputuotteena on tarkoitus aikaansaada näiden osatekijöiden määritelmien mukaisesti kotoutunut ihminen.

3.1 Valta koulutuksessa

Girouxin ja McLarenin (2001) mukaan kriittisen pedagogiikan ajattelijat kyseenalaistavat koulun läpikotaisin demokraattisena instituutiona ja nostavat esiin politiikan, tiedon ja opetussuunnitelmien riippuvuuden talouden tilasta ja markkinoista. He toteavat, että koulut ovat kulttuurisia toimintakenttiä, joissa diskursiiviset, ideologiset ja sosiaaliset käytännöt mittelevät vallasta ja joissa jaellaan etuoikeuksia rodun, sukupuolen ja luokan perusteella. Koulu on siis kulttuuriin ja historiaan sidottu prosessi, jossa vallitsee valtasuhteiden epäsymmetria ryhmien välillä. Kriittinen pedagogiikka kieltää kouluopetuksen olevan puolueeton ja poliittisesti pyyteetön prosessi. Kärjistäen koulujärjestelmä on olemassa uusintaakseen eliitin etuoikeuksia, diskursseja ja arvoja. (McLaren & Giroux 2001b, 30–34.) Näin koulutus sekä suosii, että ylläpitää vallitsevaa sosiaalista järjestystä ja sitä edustavan runsaiden pääomien ihmisiä (Silvennoinen 2011, 59–66). Koulutuksen eliittiin kuuluvat tulevat valituksi ja koulutetuksi 'ihannekansalaisiksi', joille suodaan oikeus kouluttaa edelleen muita oikeanlaiseen tapaan olla kansalainen.

Tervasmäki ja Tomperi (2018) muistuttavat koulutuksen roolista yhteiskunnan uusintamisprosessista ja että sen tehtävänä on sosialisaaion kautta tuoda yksilöt osaksi yhteistä toimintakenttää, jossa vallitsevat tietyt arvot, merkitykset, normit ja ihanteet (emt., 165). Koulutuksen yksi päämäärä on välittää tietoa vallitsevasta arvomaailmasta ja yhteiskunnan säännöistä ja opettaa ihmisiä olemaan oikealla tavalla. Silvennoinen (2011) nostaa esiin koulutuksen hallintavallan, jonka piirissä disintegroituivat ja merkittävästi valtavirrasta poikkeavat ryhmät ovat ongelma. Nämä ongelmiksi määritellyt ominaisuudet saavat muotonsa asiantuntijatiedon pohjalta. Kun ongelma on tunnistettu ja määritelty, siihen voidaan puuttua, jolloin se saadaan hallinnan piiriin. (Silvennoinen 2011, 57.) Alhanen (2007) kirjoittaa Foucault'n normalisoivan hallinnan käsitteestä, jossa normit muodostavat sen ohjeiston, jonka mukaan ihmisten odotetaan toimivan ja johon heidän oletetaan sopeutuvan. Foucault näki ihmistieteiden objektivoinnin rakentavan malleja ihmisyydestä eli siitä millainen ihminen on ja millaiseksi hänen tulisi pyrkiä. (Alhanen 2007, 143.) Polulta poikenneet ja esimerkiksi työelämän ulkopuolelle jääneet ohjataan valmentaville kursseille tai elämänhallintataitoja vahvistaviin kurssituksiin (Silvennoinen 2011, 62–63).

Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) nostavat esiin nykyajan ihannekansalaisen kuvan, jossa esiintyy aktiivinen, yrittäjähenkinen ja elämänsä hallitseva toimija, jolla on kapasiteettia toimia valintojensa mukaan (Eteläpelto 2011, 9). Yksilön tulee muotoutua oman

elämänsä yrittäjäksi, jonka aktiivisena pysymistä ja työttömäksi joutumisen uhkaa hallitaan aktivoivin kannustimin ja sanktioin (Silvennoinen 2011, 68). Koulutuksen piiriin on kehitelty toimintatapoja, joiden avulla tuodaan ryhtiä työn ulkopuolella olevan arkeen ja raotetaan lupauksia kunniallisesta, työllistyneen ihmisen elämästä. Koulutukseen osallistumiseen kannustaa lupaus sosiaalisesta edistymisestä, joka tuo tulevaisuuden uskoa niille, jotka tuntevat joutuneensa yhteiskunnan ulkopuolelle. Koulutuksen voi ajatella yhdeksi hallintateknologian tuottajaksi, jonka valta perustuu tieteellisen tiedon ja koulutuksen tuoman tiedon legitimoimaan asiantuntijuuteen. (Silvennoinen 2011, 58–59.) Näin ollen koulutustahot määrittelevät tiedon ja taidon, jota yksilö yhteiskunnassa menestyäkseen tarvitsee ja ylläpitää samalla illuusiota, jonka mukaan näiden tietojen ja taitojen siirtyessä yksilöön mahdollistaa kukoistamisen ympäröivässä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Yksilö on siten koulutuksen järjestäjän vallan alainen, pyrkien toteuttamaan sen määrittelemiä tarvittavan osaamisen alueita.

Koulutusinstituution valta näkyy muun muassa sen oikeutena myöntää tutkintoja, arvioida ja luokitella, ja valikoida väestöä yhteiskunnan asemiin ja työurille. Koulutuksen voi katsoa tarjoavan vaihtoehtoja, joihin sisältyy vahvoja suosituksia ja jopa ehtoja, joita ilman yksilö saattaa epäillä pärjäävänsä. Koulutuksen kenttä esittelee työmarkkinoiden sanelemat ehdot tavoitteina, joihin saa pääsyn koulutukseen osallistumisen kautta. Näin yksilö kokee tehneensä oman vapaan valintansa, on tyytyväinen hyvään valintaansa ja taipuu samalla hallintavaltaan ollen myös helpommin hallinnoitava. (Silvennoinen 2011, 59, 61, 64.) Jotta vallitsevaan asiantuntijatietoon perustuvat toimenpiteet saataisiin eteenmään halutulla tavalla, on objektit saatava hallitsemaan itse itseään ja valitsemaan oikein. Tästä esimerkkinä Montonen ja Lappalainen (2017) kirjoittavat (mukaillen Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010, 10–11) uusliberalistisesta hallinnan käsitteestä, jossa julkinen valta pyrkii muokkaamaan yksilön subjektiviteettia kohti taloudellisten rationaliteettien kannalta suotuisaa suuntaa, samalla muokaten tämän käsitystä itsestä ja toimijuudestaan (Montonen & Lappalainen 2017, 178). Koulutuksesta muodostuu mielikuva menestyvän ihannekansalaisen muodostumisen ehtona. Koulutuksen tuloksena ihmisestä tulee sivistynyt työntekijäkansalainen.

3.1.1 Valta ja kotouttamispolitiikka

Kotoutumista pyritään edistämään koulutuksen keinoin ja kotoutumiskoulutuksen painopisteitä säätelevät yhteiskunnan poliittiset linjaukset. Lappalainen (2017) on tutkinut Suomessa valtion 2010-luvulla julkaisemia kotouttamista käsitteleviä dokumentteja ja tukeutuu tulkinnassaan Foucault'laiseen vallan käsitykseen. Hän rinnastaa kotouttamispolitiikan yhdeksi väestön hallinnan mekanismiksi, jolla etsitään soveltuvia keinoja maahan muuttaneiden väestön osien hallintaan. (Lappalainen 2017, 334.) Kuten vuosille 2016–2019 valtion kotouttamisohjelmassa (VALKO II, s 4), myös Lappalaisen tutkimassa edellisessä kotouttamisohjelmassa (VALKO; Valtion kotouttamisohjelma: hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015) maahan muuttaneiden osallisuus ja aktiivinen osallistuminen nousivat keskeisiksi kotoutumisen tekijöiksi. Osallisuutta korostettiin erityisesti väestöryhmien välisessä vuoropuhelussa, työelämässä ja koulutuksessa. (Lappalainen 2017, 335–336.) Osallisuuteen sisältyy aktiivisuus ja vastuunotto, jossa itsensä johtaminen tapahtuu kurinalaisesti ja ylhäältä päin ohjattuun suuntaan. Lopputulemana on tarkoitus saada aikaan passiivisuudesta aktiiviseen toimijuuteen voimaantunut ja kotoutunut maahan muuttanut yksilö.

Lappalainen (2017) nostaa kotouttamispoliittisia tekstejä tulkitessaan esiin vastuullisen kansalaisen ihanteen, jota toteutetaan aktiivisesti itseä johtaen ja reflektoiden. Passivoituneen kansalaisen pelastukseksi puolestaan hän mainitsee Foucault'n paimenvallan käsitteen, jossa käytetään hyväntahtoista valtaa valvoen, ei pakottaen. Maahan muuttaneiden ohjaukseen hän yhdistää (Ojakangasta 1998 mukaillen) myös hyvään tähtäävän sopeuttamisen ja normien mukaiseen sosiaaliseen kokonaisuuteen kiinnittämisen, eräänlaisena yhtenäistävän sosialisaaion ilmentymänä. (Lappalainen, 337–338.) Lappalainen pohtiikin, onko järjestelmän logiikasta ja tarpeista lähtevän kotouttamispolitiikan mahdollista onnistua siten, että kotoutujalle muodostuu osallisuuden kokemus ja tunne tähän yhteiskuntaan kuulumisesta (Lappalainen 2017, 340). Kotoutumisen koko ajatuksen sisältyy yksilön muuttaminen toisenlaiseksi ja uuteen ympäristöönsä sopivammaksi. Kotouttamispolitiikan valta ulottuu myös sen periaatteita toteuttavien opettajien ja kouluttajien elämään ja toimintaan. Montonen ja Lappalainen (2017) toteavat, että kotoutumiskoulutusten muutokset aiheuttavat sen, että opettajuus ja asiantuntijuus täytyy sovittaa ulkopuolisten tahojen vaatimuksiin. He viittaavat Arja Haapakorven (2009) tutkimuksiin, joissa tämä on foucault'laisen tulkinnan kautta määritelty asiantuntija-asemien muodostuvan yhteiskunnallisten käytäntöjen kautta, jolloin hallinta vaikuttaa tuohon kehitykseen piiloisesti pakottavana. (Montonen & Lappalainen 2017, 178.) Asiantuntijat,

siis myös opettajat, ovat tuon piilosta vaikuttavan hallintavallan alaisia ja muodostavat omat asemansa sen vaikutuksella.

Kärkkäinen (2017) kirjoittaa tutkimuksessaan maahan muuttaneiden välisistä eroista sosiaalisten verkostojen suhteen, joiden osalta pakolaistaustaiset maahan muuttaneet ovat heikoimmassa asemassa. Hänen haastattelemansa opettajat arvelivat opiskelijoidensa viettävän opintojen ulkopuolisen ajan pääasiassa itsekseen vailla sosiaalisia kontakteja muuhun väestöön. (Kärkkäinen 2017, 123–124.) Tällaisesta asetelmasta katsottuna koulutusinstituution ja opettajan valta saa vielä suuremman painoarvon niiden ollessa pääasiallisesti kulttuurista ja yhteiskunnallista tietoutta välittävä taho yksilön elämässä.

3.1.2 Vallan sallima toimijuus ja ihannekansalainen

Koululaitos on vallan kontekstissa näyttämö, jossa osallistujille jaetaan ennalta määrätyt subjektipositiot eli eräänlaiset roolit, joista käsin kukin toimii. Näiden valtuutuksien suoma liikkumavara ja toimintamahdollisuudet ovat erilaiset eri subjektipositioissa. Subjektifikaatioksi (Kurki 2019) kutsutussa prosessissa ihminen tulee kategorisoiduksi ja nimeytyksi tiettyyn subjektipositioon, jonka hän ajan myötä hahmottaa omaksi olemisen tilakseen. Subjektifikaatio on kuitenkin alati muutoksessa oleva prosessin, jossa rakennetaan ja uudelleen rakennetaan subjekteja. (Kurki 2019, 20–21.) Foucault'n mukaan käytäntöjen kautta ihmiset objektivoidaan subjekteiksi, sillä vallankäyttö on subjektivoivaa (Alhanen 2007, 117–118). Ihmisille ikään kuin määritellään ylhäältä käsin toiminnan reunaehdot ja tavoitteet, jotka he omaksuvat omikseen ja alkavat toimia niiden mukaisesti. Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) yhdistävät vallan ja toimijuuden erottamattomina, joiden suhteen tiiviys tulee esiin, kun tarkastellaan tekijöitä, jotka rajoittavat yksilön toimijuutta. Vallankäyttö tapahtuu sosiaalisissa suhteissa ja valtasuhteen perustana on se, että valtaa pitävällä on käytössään resurssit, joilla voi vaikuttaa asioiden kulkuun. (Eteläpelto ym. 2011, 14, 16.) Yksi valtaan liittyvä keskeinen resurssi on tieto.

Foucault'n (Alhanen 2007) ajattelua seurailleen valta ja tieto ovat riippuvaisia toisistaan ja ne myös tuottavat toisiaan. Koulutuksen kontekstissa tieto käsitetään tieteellisenä diskurssina ja valta hallintana. Tieto eli diskurssit perustuvat sosiaaliselle toiminnalle, jotka muodostavat historiallisesti ja paikallisesti rakentuvia "totuuksia". Näiden totuuksien eli diskurssien avulla hallitaan vallankäytön kohteita. (Alhanen 2007, 133–134; katso myös: Linden 2002, 27.) Tämän asetelman keskiössä on siten tietävä subjekti, joksi voimme tässä tutkielmassa ajatella koululaitoksen ja siellä toimivan opettajan. Opettajalla on

toimintaympäristön luoma totuus hallinnassaan, jonka suomin oikeuksin hän ohjaa opiskelijoita toimimaan oikein vallitsevien tieteellisten diskurssien mukaan.

Oikein toimivan ihanneihmisen käsitteeseen liittyy vahvasti aktiivisen kansalaisuuden ideaali, jota koulutusjärjestelmä on valjastettu toisintamaan. Eteläpelto, Heiskanen ja Collin (2011) kirjoittavat EU:n koulutuspolitiikan asiakirjoissa korostuvan aktiivisen toimijuuden, jonka avaintaitoja ovat aloitekyky ja yrittäjäyys. Työelämädiskurssissa korostuu samoin aloitteellisuus sekä ammatillisen identiteetin aktiivinen muokkaus. Toimijuus hahmottuu viranomaispuheessa aktiivisuudeksi, kun sen vastakohtana esiintyy avuttomuus liitettynä erityisesti elämänhallintaan. Toimijuuden puutteellisuutta on hahmoteltu muun muassa erilaisten vähemmistöjen edustajille, tästä esimerkkinä maahan muuttaneet ihmiset. Toimijuuden vahvistamista varten on kehitetty erilaisia kuntoutuksen ja ohjauksen muotoja aikuiskasvatuksen piirissä. (Eteläpelto ym. 2011, 11–12.) Näistä hyvänä esimerkkinä ovat kotouttavat valmentavat koulutukset.

Aktiivisen toimijan yksi keskeinen tehtävä on tehdä oikeita valintoja elämänsä ja tulevaisuutensa suhteen. Kuten Eteläpelto ym. (2011) toteavat, ihmiset eivät tee valintoja tyhjiössä, vaan valintoihin vaikuttavat niin sosiaaliset, kulttuuriset ja aineelliset edellytykset kuin valtakkin. Resurssit eli valta ja voima ohjaavat toimijuutta, eli sitä mihin voimme vaikuttaa ja mitä valintoja voimme tehdä. (Eteläpelto ym. 2011, 12–14.) Toimijuuden pohdintoihin liittyy se mitä valintoja meidän on mahdollista tehdä. Normalisoivaan hallintaan puolestaan liittyy se, että ymmärrämme, mikä on oikein, mutta myös sen, mikä on mahdollista ja kohtuullista. Tästä esimerkkinä Niemi (2015) ja Kurki (2019) kirjoittavat siitä, kuinka valmistavissa koulutuksissa opiskelevien edellytetään harjoittavan itsearviointia, jonka tuloksena he ymmärtävät sopivuutensa eli "realistiset" mahdollisuutensa opinto- ja työmarkkinoilla sekä koulutusinstituutioiden kentällä. Ollessaan vajaakuntoinen ja maahanmuuttaja, yksilö ei voi "vaatia liikoja", vaan on oltava valmis työskentelemään maahanmuuttajille ja vajaakuntoisille sopivissa työpaikoissa. (Niemi 2015, 48; Kurki 2019, 51–52.) Yksilön odotetaan sekä ymmärtävän oma puutteellisuutensa ja korjaavan sitä, mutta myös hahmottavan rajalliset resurssinsa ja sovittaa siihen kohtuulliset odotukset.

3.2 Ulkoeurooppalaisuus puutteena

Liitän tutkielmassani vallan ulottuvuuksien tarkastelun jälkikoloniaalisen tutkimusperinteen tarkasteluun rodusta ja etnisyydestä. Jälkikoloniaalisen teorian päämääränä on vastustaa, purkaa ja määritellä toisin Eurooppa- ja länsikeskeisen maailmankuvan aiheuttama toiseus ja kirjoittaa koko toiseutta tuottava toiminta uudestaan uudella tavalla (Löytty 2005, 172). Jälkikoloniaalisen teorian tehtävä on paljastaa politiikassa, yhteiskunnassa ja kulttuurissa toimivia vallankäytön ja alistamisen muotoja ja sitä kautta mahdollistaa muutos (Kuortti ym. 2007, 15). Se on eurosentrisyyden kritiikkiä, jonka tarkoitus on paljastaa yksipuoliset toisen ja itsen luonnollistetut, mutta vääristyneet esittämistavat, jotka vinouttavat maailmankuvaa (Kuortti ym. 2007, 11–12; Löytty 2005, 172). Jälkikoloniaalisen tutkimuksen keskiössä on ”me ja muut” -ajattelun kyseenalaistaminen.

Jälkikoloniaalisen teorian ideologiaan liitän myös kriittisen pohdinnan länsimaalaisten eli eurooppalaisten hyväntekijöiden eetoksesta. Stereotypia valkoihoisesta edistystä ja kehittyneestä kulttuurista edustavasta länsimaalaisesta ja tummaihoisesta primitiivisestä ja kehittymättömästä kulttuurista on ”lännen” ihmisten luoma vastakohtaparien asetelma (Huttunen, Jokinen & Kulmala 2004, 25, Stuart Hall’a 1999, mukaillen.) Kuortti (2007) kirjoittaa holhoavasta käsityksestä, jonka mukaan siirtomaat alkeellisina ja puutteellisina maina hyötyvät sivistyksestä ja edistyksestä, jota siirtomaavallat edustavat (Kuortti ym., 2007, 12). Lappalainen (2017) nostaa esiin hyvät ja armolliset tarkoitukset kotouttamispolitiikan dokumenteissa, joissa pyrkimyksenä on sosiaalisen eheyden vahvistaminen ja kulttuurien välinen vuoropuhelu, joihin päästään aktiivisen osallistumisen kautta. Hän nojaa Foucault’n ajatteluun vallankäytön pohdinnoissaan, joissa viittaa kotouttamisen yhteydessä epätavallisten joukkojen ja inhimillisen erilaisuuden järjestykseen saattamisen hallintana. (emt., 336.) Hallinta rakentuu järjestelmissä, joiden osana toimiesseen yksilö muuttuu paremmaksi kansalaiseksi sisäistäessään sen, kuinka toimia ”oikein” ja omaksi parhaaksi (Silvennoinen 2011, 70). Tällainen erilaisuuden ja toiseuden hallinnan tarve saa kolonialistisia piirteitä sen kohdistuessa maahan muuttaneeseen väestönosaan.

Suomalaisilla saattaa olla käsitys, että kolonialismin vaikutukset eivät ulotu meihin ja olemme siltä suojassa, sillä historiassa olemme olleet Ruotsin ja Venäjän valloittamia, emme valloittajia (Löytty 2005, 178). Olemme eläneet monokulttuurisesti eristyksissä ja ikään kuin suojassa riistäjän roolilta. Tämä ei poista kuitenkaan sitä tosiasiaa, että olemme osa Eurooppaa ja uskomukselliselta perinteeltä kristinuskoinen kansa, jotka

yhdessä mahdollistavat meille eräänlaisen kolonialistisen tavan suhtautua muuhun maailmaan ja sen kansoihin. Tämän perinteen esimerkkinä on Löytyn (2005) lainaus vuodelta 1958 Eljas Pentin toimittamasta kirjasta *Ambomaa*, jossa kuvataan paikallista kristinuskoon käännytettyä väestöä naapurikansoja uutterammiksi, opimhaluisemmiksi, kunnollisemmiksi ja luotettavammiksi. Kuitenkin ajatus heijastelee omahyväistä suomalaissalliseksi piirteiksi omaksuttujen hyveiden kiittelyä, joiden nähdään ilmaantuvan kuin omaksi kuvaksi tyhjäksi tauluksi mielletystä barbaarisesta villikansasta. (Löytty ym. 2005, 178–180.)

Annika Forsander kirjoitti vuonna 2004 uussuomalaisuudesta, joka on jotain muuta kuin suomalainen ja taustalla vaikuttavan piilotetun ajatuksen, että maahan muuttaneiden oletetaan sopeutuvan meidän käytäntöihimme eikä toisinpäin. Hän nimeää integraatiopuheessa hallitsevan maahan muuttaneen puutteellisuuden *suomalaisvajeeksi*, joka on ilmentymä integraatiovajeesta, joka puolestaan vaatii sarjan toimenpiteitä kuten kielikursseja ja yhteiskuntatietoa johtaakseen lopulta palkkatyöhön ja yhteiskunnan täysjäsenyyteen. (Forsander 2004, 201, 204, 206–207.) Tämän päivän kotouttamispolitiikan voikin nähdä eräänlaisena käännteisenä kolonialismina, jossa yhteiskuntamme pyrkii koulutusinstituutioiden kautta muuttamaan muualta muuttaneet suomalaisen kaltaisiksi auttamalla heitä ymmärtämään omat puutteensa ja korjaamaan ne.

3.3 Yhteiskunnan erilaiset toiset

Löytty (2005) pohtii toiseutta erilaisuuden ja vastakkaisuuden käsitteiden kautta. Kohtaamisen ja näkemisen tavat voivat tuottaa toiseutta esimerkiksi määrittämällä maahanmuuttajat ja kantaväestö vastakkaisiksi. Erilaisuus sinällään ei tarkoita jakoa yksiin ja toisiin ja sen voi ajatella olevan kuvailevaa, sillä toiseus on käsite, jonka avulla voidaan käsitellä valtasuhteita. (Löytty 2005, 181–182.) Juhila (2004) käyttää ilmaisua leimattu identiteetti (Goffman, 1961, 1963) tarkoittaen kategoriaa ladattuna vahvalla kielteisellä määrittelyllä. Leimattu identiteetti ja kategorisointi muodostuvat esimerkiksi stereotyyppisten erontekojen vastakohtaparien kautta: työtön ja työssäkäyvä. Vastakkaiset kategoriat vertautuvat toisiinsa ja ihanteen määrittävä etuoikeutettu kategoria toimii toista kategoriaa mittaavana peilinä osoittaen sen puutteet ja leimaten sen identiteetin. (Juhila 2004, 24–25). Erot määritellään etuoikeutetun kategorian ehdoilla, jolloin ulkopuolelle jäänyt joukko on erilainen ja vajavainen suhteessa ”normaaliin”. Eron tekeminen on valan käyttöä, jota vastaan oppositiossa oleva on voimaton. Ihminen voi yrittää irrottautua luodusta mallitarinasta ja leimatusta identiteetistä, mutta kulttuuriset kategoriat tiettyine

oletettuine piirteineen ovat usein niin vahvoja, ettei poikkeukseksi mielletty yksittäistapaus niitä horjuta. (Huttunen, Jokinen & Kulmala 2004, 25, 30.)

Yhteiskunnan toimijoina maahan muuttaneet ovat kantaväestöstä erotettu ryhmä, jotka usein nimetään maahanmuuttajiksi. Kulttuuristen kategorioiden luominen on erojen tekemistä ja niille tyypillistä on tuottaa stereotyyppisiä ihmiskuvia. Kategorioita käytetään yhteisen toiminnan koordinointiin ja sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseen. Kategorisointeja on myös pidetty kulttuurisen tietovarannon tiedoedustuksina, joiden avulla lisäämme ymmärrystä toisistamme, mutta joiden kautta kehitämme myös ennakko-oletuksia ja toimintaodotuksia. (Juhila 2004, 20–23). Vaikka kategoriat ja ryhmittelyt toimisivatkin tiedoedustusten käsittelyä nopeuttavana ryhmittelyautomaationa, sen eroa tuotavaa vaikutusta ei voi kieltää. Ne eivät ole ”vain” sanoja, vaan ne ovat myös toimia, joilla luomme merkityksiä, joiden kautta muodostuvat meitä määrittelevät subjektipositiot eli avaamme tai suljemme pois mahdollisuuksia itseltämme ja muilta.

Suomalaisessa yhteiskunnassa maahan muuttaneet sijoitetaan usein marginaaliin. Marginaalit eivät ole olemuksellisesti syrjässä, vaan ne nousevat esiin hahmottaessamme tavoittelun kohteena olevan keskustan. Marginaali käsitteenä on heterogeeninen ja moni-ilmeinen sen näyttäytyessä eri tavoin suhteessa keskukseen. (Huttunen, Jokinen & Kulmala 2004, 12–14.) Järvinen ja Jahnukainen (2001) kirjoittavat viitaten aiempaan tutkimukseen (mm. Stonequist 1965; Park 1928, 138), että marginalisoimisen taustalla voi olla esimerkiksi pakolaisuus, siirtolaisuus tai liikkuminen yhteiskuntaluokasta toiseen, joista seuraa kulttuurien hajautumista. Alkuperästään irtautuneet ihmiset eivät koe kelpaavansa uuden ympäristön jäseniksi, jolloin syntyy identiteettejä, jotka muodostuvat historiansa poissaolevasta lähteestä ja alisteisesta yhteydestä valtakulttuuriin. Olemista leimaa ulkopuolisuuden kokemus. Psykologinen ristiriita aiheutuu kyvyttömyydestä tai haluttomuudesta kiinnittyä uuteen kulttuuriin koettujen vaikeuksien vuoksi, jolloin puuttumaan jää omaa identiteetin muodostumista tukeva yhteisö ja viiteryhmä, johon samaisua. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 138–139.)

Maahan muuttaneiden asemoituminen uudessa ympäristössä ja kulttuurissa vaihtelee. Tästä esimerkkinä Kurki (2019) kirjoittaa maahanmuuttopolitiikan suhteesta työperusteiseen maahanmuuttoon ja sen vaikutuksista eri maista muuttaneiden asemaan. Työperusteisen maahanmuuton korostuminen maahanmuuttopolitiikassa on aiheuttanut eriarvoistumista maahanmuuttajien keskinäisessä asemassa. Niin sanottujen kolmansien maiden maahanmuuttajat painuivat marginaaliin myös maahanmuuttajien ryhmässä kouluttamattomina ja vaikeasti työllistettävänä, kun korkean koulutustason maista

muuttavien työmarkkina-arvo on noussut. (Kurki 2019, 12.) Huttunen (2004) kirjoittaa maahan muuttaneiden keskenään erilaisesta kohtelusta ja kuinka erilaisista taustoista johtuen maahan muuttaneet kohtaavat kategorisoinnin voiman eri tavoin ja myös heidän mahdollisuutensa neuvotella suhdettaan näihin luokitteluihin ovat erilaiset. Eri taustoista olevat ja ulkoisesti erilaiset maahan muuttaneet identifioidaan omiin ryhmäkohtaisiin ominaisuuksiin käsittäviin kategorioihinsa. Nämä identiteetit vaikuttavat heidän asemaansa neuvotteluissa jäsenyydestä suomalaisessa arjessa. Stereotyyppisiksi luonnollistetut hahmot ohjaavat tapaamme nähdä niitä edustavat ihmiset. (Huttunen 2004, 139.)

Masoudin ym. (2018) mukaan maahan muuttaneiden heterogeenisestä joukosta osan nähdään tarvitsevan enemmän ”korjaavia” kotoutumistoimenpiteitä kuin toisten. Ammatitaitoiset ja koulutetut nähdään lähtökohtaisesti valmiimpina kotoutumisprosessissaan kuin esimerkiksi pakolaistaustaiset maahan muuttaneet. Tässä eriarvoisuutta luovassa taitojen järjestelmässä pakolaisten kohdalla jätetään huomiotta heidän potentiaalinsa, kiinnostuksen kohteensa ja osaamisensa ja heidät ”uudelleen ohjelmoidaan”, puretaan osiin ja kootaan uudelleen työmarkkinoille sopiviksi subjekteiksi. (Masoud ym. 2018, 14–16.) Tämä heijastelee työmarkkinoiden eetosta, jossa arvostetaan kansalaista, joka on tuottava huippuosaaja, joka pärjää sinnikkyydellään ja jatkuvalla itsensä kehittämisellä, vapaa-aikansa uhraten. Tällaisen työelämän superihmisen vastakohta määrittyy siten kulttuurisella reuna-alueella liikkuvaksi epäonnistujaksi. Huippuosaaja-hahmon palvonta työelämässä rakentaa marginalisoimisen mekanismia, jossa kaikki huipusta kaukana oleva on negatiivista poikkeamaa. (Silvennoinen & Nori 2014, 103–104.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman avulla pyrin löytämään uusia näkökulmia ja osallistumaan maahan muuttaneiden kotoutumistoimenpiteisiin ja –koulutuksiin liittyvään keskusteluun tutkimalla opettajuutta kotoutumiskoulutuksen kentällä, erityisesti VALMA-koulutuksessa. Analysoin opettajan positiota pedagogisen vallan ja subjektiposition käsitteiden kautta. Kysyn, millaiseksi VALMA-opettajien positio muodostuu kotoutumiskoulutuksen kentällä. Tarkastelen niitä valtaan ja etiikkaan liittyviä pohdintoja, joita opettajat käyvät läpi hahmottaessaan omaa subjektipositiotaan koulutuksen kentällä. Pyrin löytämään vastauksia opettajien haastatteluista seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millaisia jännitteitä VALMA-opettajat näkevät omassa työssään suhteessa aikuisten maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa?
- Millaisia ovat VALMA-opettajien eettiset ja valtaan liittyvät näkemykset?
- Millaisia positioita opettajille rakentuu aikuisten maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa?

Hyödynnän tutkielmassani väljästi diskursiivisen tutkimusmenetelmän elementtejä, joiden kautta pyrin löytämään kotoutumiskoulutusten toimintakentällä vallitsevien jännitteiden merkityksen opettajien vallan ja etiikan pohdintoihin sekä niitä tapoja, joilla opettajat hahmottavat toimintakenttensä reunaehdoja ja rakentavat opettajan positiotaan. Tutkielmani päämääränä on nostaa esiin VALMA-opettajien puheesta jännitteisiä solmukohtia, joissa vallan ja etiikan pohdinnat yksilön ja yhteiskunnan välillä korostuvat ja tarkastella sitä kautta opettajuuden mahdollisuuksia osana laajempaa kotoutumiseen liittyvää diskursiivista todellisuutta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani lähestymistapa, joka noudattelee löyhästi diskursiivista menetelmää, valikoitui VALMA-opettajien kanssa käymien keskustelujen myötävaikutuksella. Näissä kohtaamisissa rakentui kiinnostavalla tavalla aikuisten maahan muuttaneiden kanssa työskentelevän arjen todellisuus ja käytännöt, sekä ne todellisuudet, joiden puitteissa ja joita muokaten näitä keskusteluja käydään. Opettajuuteen liittyviä ilmiöitä voidaan tutkia monella eri tavalla. Tässä luvussa avaan valitsemaani analyysitapaan vaikuttaneen diskursiivisen tutkimusotteen ominaisuuksia sekä pyrin kuvaamaan sen soveltamistapaa tässä tutkielmassa.

5.1 Diskursiivinen tutkimusote

Diskursseissa yhdistyy kielen materiaallinen ilmaisu ja sosiaalisten normien säännöstö siitä, mitä ja miten asioista voi puhua. Diskurssit ovat historiallisesti rakentuneita, mutta ne pyrkivät vakiinnuttamaan omat totuutensa omassa ajassaan ja ympäristössään, jolloin niihin liittyy valta ja sen vastustaminen. Diskurssit liikkuvat eri näkökulmissa kohteeseen nähden tuottaen siitä omaa totuuttaan. Näin diskurssin voi sanoa tuottavan kohdetta, josta puhuu. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 71–72.) Diskursiivisessa lukutavassa aineistosta pyritään erittelemään erilaisia merkityksellistämisen tapoja ja tiivistymiä, jolloin päästään tarkastelemaan sosiaalisen todellisuuden rakentumista sosiaalisissa käytännöissä. Tarkoitus on siis purkaa sosiaalisen konstruktion aikaansaama automatisoitu mekanismi osiin ja tarkastella sitä, miten jokin yksittäinen ajatus, puheenvuoro tai käsitys on rakentunut sosiaalisen konstruktion myötävaikutuksella. Oman tulkintani päämäärä on tilanteisuus ja siihen liittyvä kulttuurinen jatkumo ja merkitykset, sekä niiden tuottamisen tavat.

5.1.1 Diskursiivinen lukutapani

Diskursiivisia lähestymistapoja on monia. Kuten Jokinen ym. (2016) asian ilmaisevat, käytän diskurssianalyysin periaatteita väljänä teoreettisena viitekehyksenä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Otan analyysissani huomioon sen, että yksilön puhe heijastelee aina yleistä keskustelua aiheesta. Kielen tulkinta ja merkitykset syntyvät puhujan ja kontekstin välisessä vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 38). Analyysissäni nostan aineistosta suurempien virkekokonaisuuksien kautta laajempia tulkintoja, jotta välttäisin suppeampien lausuntojen väärintulkintaa. Toisaalta Pietikäiseen ja Mäntyseen (2019, 95) viitaten, vaikka diskurssi ja ideologia ei tiivistykään yhteen sanaan,

yksi ilmaus voi aktivoida diskurssin ja sen merkitysmaailman. Näin ollen kokonaisuuksien lisäksi kiinnitän huomiota myös merkityksellisiin sanoihin ja ilmauksiin, joihin sisältyy viittaus laajempaan ilmiöön. Hyvänä esimerkkinä tällaisesta ”tiiviiästä” ilmauksesta toimii mielestäni aineistossa vastaan tullut termi maahanmuuttajien *sisääntuloammatti*, jota käytetään puhuttaessa maahan muuttaneiden ensimmäisistä työpaikoista väylänä suomalaisen työelämään.

Näkökulmalla on suuri merkitys representaation muodostumiseen eli siihen kuvaustapaan, jolla asiaa lähestytään ja millaisia ilmaisuja käytetään (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 80). Näkökulmaan liittyy opettajia haastatellessa myös se, että heillä on oma näkemyksensä kotoutumistoimenpiteiden kentästä ja omasta sekä opiskelijoidensa positioista siellä. Kiinnostukseni kohdistuu kuitenkin nimenomaan opettajien puheeseen, heidän toimiessaan muista kulttuureista muuttaneiden ja tähän yhteiskuntaan kotoutumaan pyrkivien ihmisten kanssa yhteisellä toimintakentällä. Pyrin purkamaan tulkinnassani heidän yksilöön liittämänsä havainnot ja merkityksen antonsa ja pohtimaan niitä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Samoin päämääränäni on kulkea heidän sisäisten ajatusprosessiensa läpi, tuoden sen yleisemmät merkitykset ulkomaailmaan. Näin toimiessani pyrin ymmärtämään sen subjektifikaation prosessin, jossa opettajat asettuvat siihen kulttuuriin diskurssiin, jossa heistä tulee puhuvia subjekteja. Subjektipositiossaan he tulevat alistetuksi vallitseville diskursseille, mutta samasta positioistaan he voivat kyseenalaistaa ne.

5.1.2 Merkityssysteemit ja tulkintarepertuaarit

Diskurssianalyysin yksi suuri tehtävä on kuoria esiin sosiaalisen todellisuuden rakentamisia konstruktioita eli asioille antamiamme merkityksiä. Keskeinen käsite on merkityssysteemit, joiden mukaan kielessämme syntyneet merkitykset jäsentyvät suhteessa toisiinsa (esim. opettaja – oppilas), myös rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien kautta (esim. monikulttuurisuuden rikkaus ja kulttuurien yhteen törmäys maahan muuttaneihin liittyvässä keskustelussa). (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.)

Merkityssysteemeistä puhutaan välillä diskursseina ja välillä tulkintarepertuaareina. Jokinen ym. (2016) määrittelee viitaten useaan eri lähteeseen molemmat ”verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. He kiinnittävät diskurssin kuitenkin enemmän ilmiöiden historialliseen ja valtasuhteisiin liittyvään

tarkasteluun, kun tulkintarepertuaarit soveltuisivat paremmin kielenkäytön vaihtelevuuden yksityiskohtaisempaan tutkimiseen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.)

Diskurssitutkimuksessa kiinnitetään huomiota siihen, miten merkitykset rakentuvat ja miten niitä tuotetaan, ei siihen millaisia kategorioita niistä on olemassa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, Kielenkäyttö sosiaalisen todellisuuden rakentajana.) Analysoidessani sosiaalista todellisuutta, ei tulkintani voi olla omista kokemuksistani ja mietteistäni vapaata, ja kuten Jokinen ym. (2016) asian ilmaisee, uusinnan sitä todellisuutta, jota pyrin tutkimaan ja purkamaan osiin. Jotta tätä tutkimusta tehdessäni tuottaisin jotain uutta totutun toiston sijaan, pyrin refleктоimaan ja (Jokinen ym. 2016 mukaillen Parkeria 1992) huomioimaan millaisia seurauksia käsitteellisillä konstruoinneilla voi eri käytäntöjen kohdalla olla. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.)

Merkityssysteemeitä voidaan jäsentää aineistosta etsimällä pieniä palasia merkityssysteemistä, joiden avulla teemoja voidaan tehdä ymmärrettäväksi (esimerkiksi työelämän lohkoutuminen -diskurssi). Aineistosta ei etsitä hypoteesin ehdottamaa totuutta, vaan tulkinnan on tarkoitus tulla esiin haastateltavan kielenkäytöstä, eikä siis tutkijan ajatusrakennelmien kautta. (Jokinen ym. 2016.) Tulkiten tämän siten, että minun on tutkijana tarkoitus ”yllättyä” siitä, mitä aineistosta löytyy, eikä lukea aineistoa ennakoasenteiden värjäämien linssien läpi. Tämän koen siinä mielessä hiukan hankalaksi, että tutkimusasetelman määrittelijänä ja haastattelukysymysten laatijana sekä haastattelutilanteen vetäjänä olen jo värjännyt aineiston valmistelutoimillani tiettyyn sävyyn.

Jokinen ym. (2016) kirjoittavat viitaten useaan lähteeseen, että analysoitava materiaali on usein moniselitteistä ja mahdollistaa hyvin erilaisia tulkintoja. Kyse on tekstin ominaisuuksien mekaanisen kokoamisen sijaan tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta. (Jokinen ym. 2016.) Vaikka diskurssianalyysin korostetaan pohjautuvan konstruktoiden purkamiseen annetuista merkityksistä ja kategorioista, Jokinen ym. (2016) toteavat, että diskurssianalyysissä tutkitaan miten diskurssit toteutuvat ja toimivat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Diskurssit eivät ole tai toimi irrallaan merkityssysteemeistä. (Jokinen ym. 2016.) Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että diskurssitutkimuksessa on tarkoitus tarkastella ilmaisujen suhdetta ilmiöön, eli purkaa lausutut asiat osiin ja tarkastella niitä suhteessa tutkijan määrittelemään taustaan ja teemaan.

5.1.3 Konteksti

Kontekstin ja kielen suhde on tiivis. Diskurssianalyysissä konteksti on keskeinen käsite, jonka kautta ja avulla kielenkäyttöä tulkitaan. Konteksti käsittää eri tasoissa ja mittakaa-voissa rakentuneita tekijöitä, joilla kaikilla on oma vaikutuksensa merkityksen muodostumiseen. Konteksti sekä mahdollistaa, että rajaa merkityksiä ja siksi kontekstin ulottuvuudet ja laajuus tuleekin määritellä diskurssitutkimuksessa. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 39–41.) Jokinen ym. nostavat kontekstin edut esiin analyysia rikastuttavana elementtinä ja esimerkiksi haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuuden analyysiä hyödyttävänä kontekstualisoivana tekijänä. Vuorovaikutuskontekstissa lausumien tulkinta suhteutetaan keskustelun kulkuun. Huomionarvoista on siis tarkasteltavan puheenvuoron lisäksi sitä edeltävät puheenvuorot. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.) Konteksteihin liittyy myös tutkijan konteksti eli valitut teoriat ja metodit, jotka suuntaavat fokusta tutkimuksessa, sekä tutkijan oma suhde ilmiöön (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 42, 51).

Pietikäinen ja Mäntynen (2019, 42) kirjoittavat, että kontekstia voi rajata tutkimuksen eri kohdissa eri tavoin. Oma aineistoni suhteutuu vuoropuhelun kautta ainakin kahteen kontekstiin. Yksi niistä on se yhteiskunnallinen keskustelu, jossa kotoutumiskoulutukseen liittyviä seikkoja käsitellään. Julkisen keskustelun kontekstissa huomioidaan aiemmin mainitut tutkimustulokset ja niiden herättämä keskustelu, joissa maahan muuttaneisiin kohdistetut toimenpiteet paikannetaan. VALMA-koulutuksen suhde ja opettajien positiolla on keskeinen konteksti, johon liittyen käsitellään koulutuksen ja opettajan valtaan ja vastuuseen liittyvää problematiikkaa.

Tutkijan positioon kytkeytyvä konteksti puolestaan on oma lähtökohtani ja kiinnostukseni tähän tutkimukseen, joka juontaa opetusharjoittelustani maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa. Kokemukseni kautta päällimmäiseksi mielenkiinnon kohteeksi muodostui maahan muuttaneiden ammatinvalintaan ja työllistymiseen liittyvä problematiikka. Havaitsin sekä harjoittelussa että haastatteluissa jännitteitä opettajien suhtautumisessa työvoimaviranomaisten ja koulutuspoliittisiin päätöksiin. Opettajien puheesta paistoi huoli opiskelijoiden tulevaisuudesta, ja siitä saivatko he tuettua näitä tarpeeksi, jotta he löytäisivät itselleen sopivan oman alan ja työtä. He kokivat opiskelijoidensa olevan osittain irrallaan tästä yhteiskunnasta ja opinnoistaan ja toisaalta odottavan opettajan kertovan heille mitä heidän tulisi elämällään tehdä. Taustalla painetta tuntui lisäävän työmarkkinoiden vaatimukset, jotka painottavat työllistyvyyttä ja koulutusmarkkinoiden tulosvastuuta korostava ilmapiiri. Pohdin sitä, mikä on opettajan positio näissä kamppailuissa ja

millaisia näkemyksiä heillä on omista ja opiskelijoidensa toimintamahdollisuuksista maahan muuttaneiden ammattiin ja työelämään valmistavista koulutuksista.

5.1.4 Käytännöt, positiot ja subjektifikaatio

Diskursiiviset käytännöt ovat keskeinen käsite diskurssianalyysissä. Diskursiivisten käytäntöjen kentällä ihmiset ja asiat toimivat suhteessa toisiinsa ja määrittävät toisiaan kokonaisuutena, jossa yhden käytännön muutos vaikuttaa kaikkiin muihin käytäntöihin. Käytäntöjen vakiintuessa ihmisten ajattelu ja käsitykset muokkautuvat niiden mukaisiksi, jolloin yksilöt hahmottavat itsensä ja muun maailman ympäröivien käytäntöjen kautta. Tämä on usein tiedostamatonta johtuen käytäntöjen sulautumisesta kokemusmaailmaamme ja ajattelumme ja havaintojemme jäsennyksiin. (Alhanen 2007, 30–41.) Käytännöt paikantuvat tutkielmassani kotouttamispolitiikan ja siihen liittyvien käytäntöjen muodostaman kentän ja VALMA-opettajien positioon siellä. Opettajia objektivoidaan subjekteiksi kotoutumisen ja koulutuksen käytäntöjen kentällä. Hakalan (2007) mukaan subjektifikaatioksi voi kutsua tapahtumaa, jossa oleskeltuamme kulttuurisissa diskursseissa, hyväksymme ne ja otamme ne omiksemme. Puhumme siten niiden diskurssien kautta, johon olemme alistetut, mutta jotka olemme myös omaksuneet osaksi itseämme. (Hakala 2007, 15–16). Tämän tutkielman kannalta kiinnostavaa on mihin ja miten opettajat ilmaisevat sijoittumisensa kotoutumisen maastoon ja millaista toimijuutta heille siellä rakentuu.

Diskurssitutkimuksen keskiössä ovat siis sosiaaliset käytännöt yksilön ominaisuuksien sijaan, eli tarkoitus on pohtia miten esimerkiksi yksilön minä rakentuu, eikä vaikkapa sitä mitkä ulkoiset tai yksilöön liittyvät syyt siihen vaikuttavat. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016.) Käytännöt diskursseissa ohjaavat lausumien muodostumista, tästä syystä tutkimuksen kohteena ei ole lausumien tulkinta, eli pohdinta henkilön ajatuksista puheen takana. Mielenkiinnon ja tutkimuksen kohteena on lausumat diskursiivisina tapahtumina ja diskurssiin vaikuttavina tekijöinä. Diskursiiviset käytännöt ohjaavat lausumia määrittäen mitä diskurssissa voidaan sanoa. (Alhanen 2007, 56–60.) Diskurssit ovat siis vallitsevien käytäntöjen sanelemia. Ihmiset objektivoiduvat määrätynlaisiksi subjekteiksi käytäntöjen muodostamissa verkostoissa, joissa valtasuhteet ohjaavat roolin muodostumista (Alhanen 2007, 18).

Diskursiiviset käytännöt luovat erilaisia puhuvan subjektin asemia. Nämä subjektipositioiksi kutsutut puhuvan subjektin asemat ovat seurausta säännöistä, joita käytännöt säätelevät. Ne eivät ole siis yksittäisen yksilön ajattelun ja toiminnan tulosta. (Alhanen 2007,

67–68.) Subjektiposition käsitteen avulla voidaan kuvata toimijan aseman vaihteluita, mutta myös analysoida toiminnan rajoituksia ja esimerkiksi mekanismeja, joiden kautta lukkiutuneet positiot rakentuvat arkielämässä (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Esimerkiksi VALMA-opettajilla voi olla tunne siitä, että ovat enemmän vastuussa aikuisten opiskelijoidensa valinnoista, koska he ovat maahan muuttaneita, eivätkä ymmärrä tämän yhteiskunnan toimintaperiaatteita, kuten suomalaiset aikuiset. Objekteja tarkasteltaessa huomio ei kiinnity siihen, mitä ne ovat, vaan sääntöihin, jotka muokkaavat objektien hahmottamista diskurssissa eli mitä voidaan ajatella ja miten objekteista ajatellaan (Alhanen 2007, 70). Esimerkiksi vaikka opettajat työskentelevät järjestelmässä, joka suosittelee maahan muuttaneille huonojen työehtojen aloja, joka puolestaan edistää lohkoutunutta työelämää, he saattavat vastustaa termiä sisääntuloammatti. Ja vaikka opettajat puhuvat pyrkivänsä kaikin keinoin estämään eriarvoistumista ja toimivat sen mukaisesti, on puhe maahan muuttaneiden realistisista eli alennetuista tavoitteista ammattien suhteen luonnollistunutta heidän argumentoinnissaan.

Diskurssitutkimuksessa on tärkeää huomioida positiot ja toisaalta tilanteista riippuvaiset roolit, jotka molemmat muodostavat ja ovat osa identiteettiämme. Sosiaalinen identiteetti (esim. opettaja) on sosiokulttuurisesti rakentunut yhteiskunnan tuotos ja kielellisen toimijan rooli (esim. asiantuntija, haastateltava) puolestaan tilanteen aikaansaama positio. (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 48.) Diskursiivisten käytäntöjen analyysissa ei etsitä kohteena olevia ”itse asioita”, (esim. mitä hulluus on), vaan tapaa, jolla asioita objektivoidaan ja sääntöjä diskursiivisessa käytännössä, jotka määrittävät puhumisen tavat (esim. miten hulluudesta puhutaan) (Alhanen 2007, 64). Tarkoituksena ei siis ole pyrkiä löytämään totuutta puhutusta asiasta, vaan pohtimaan tapoja, joilla asiaa puheessa käsitellään. Esimerkiksi kuinka VALMA-opettajat puhuvat omasta työstään. Tarkastelun kohteena on diskursiiviset käytännöt ja niiden tuottamat pohdinnat eli diskurssit opettajien puheessa. Näistä diskursseista pyrin nostamaan esiin edustavat representaatiot, joilla opettajat rakentavat positiotaan toimintaympäristössään.

5.2 Aineisto

Tutkimuksen aineistoksi tuotetut maahan muuttaneiden ammatilliseen koulutukseen ja työelämään valmistavan koulutuksen opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluiluina. Haastattelurunko koostui avoimista kysymyksistä ja haastattelutilanne oli vapaa-
muotoinen ja vuorovaikutuksellinen. Haastattelun teemat ja kysymykset muodostuivat tutkimuskysymyksen ympärille, toiveena oli saada tulokseksi aineistoa, josta löytyisi vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Ennen varsinaisia haastatteluja tein testihaastattelun, jonka jälkeen kysymysten asettelu muuttui huomattavasti. Ensimmäisen haastattelun jälkeen muutin kysymyksiä ja niiden järjestystä vielä hiukan. Koska haastattelut toteutettiin vapaasti kysymysten ympärillä olevista aiheista keskustellen, jokainen haastattelutilanne muodostui yksilölliseksi. Aiheet olivat kuitenkin samat ja etukäteen laaditut kysymykset toimivat keskustelua ohjaavina. Haastattelijana osallistuin keskusteluun kuitenkin vain tarkentavien kysymysten osalta. Kysymykset pyörivät seuraavien aiheiden ympärillä:

- Opiskelijoiden ammattihaaveiden toteutuminen
- Työelämään pääsyyn vaikuttavat tekijät
- Työelämän lohkoutuminen
- Vastuu ja valta (mm. opettajan)
- Keskustelussa käsiteltiin paljon edellisiin liittyen mm. näitä käsitteitä:
 - Kotoutuminen
 - Kielitaito

Haastattelin Etelä-Suomessa kahden eri kunnan alueella toimivissa kahdessa eri oppilaitoksessa työskenteleviä maahan muuttaneiden VALMA-opettajia. Kaikilla oli usean vuoden kokemus työstään ja monilla taustalla työvuosia kotoutumiskoulutuksissa. Tutkittavat opettajat tavoitin oppilaitoksiin lähettämäni haastattelupyynnön avulla, jonka yhteyshenkilöt laittoivat eteenpäin kaikille VALMA-opettajille. Haastateltaviksi valikoituivat siten ne opettajat (N=5), jotka vastasivat haastattelupyyntöön. Haastattelut toteutettiin saatuaani tutkimusluvat organisaatioihin joulukuussa 2019. Lopullinen aineisto koostuu viiden VALMA-opettajan haastattelusta. Jokainen haastattelu kesti noin tunnin ja litteroitua tekstiä niistä tuli yhteensä 58 sivua tekstiä (Arial 12 p riviväli 1,5).

Koin haastattelutilanteissa, että Pietikäisen ja Mäntysen (2019, 44) mainitsema tilannekonteksti oli haastateltavien mielessä tietoisesti läsnä ja siinä rakentuva rooli saneli

vahvasti sen, mitä he voivat sanoa ja mitä eivät. Koin, että opettajien vastauksiin ja puheeseen vaikuttivat mediassa keskustelua herättäneet huomiot maahan muuttaneiden ammatinvalintoihin liittyvään ohjaukseen kohdistuva kritiikki, mutta myös opettajien virkamiesmäinen asema. Pohdin myös vaikuttaako VALMA-opettajien kaltaisten toimijoiden puheessa kansankynttilämäisen roolin edellyttämä ihannekansalaisen esimerkkinä toimimisen edellytys. Toisaalta tilannekonteksti tuntui itsestäni, ja koin että myös haastateltavista, luontevalta ja samankaltaisten taustojen ja mielenkiinnonkohteiden vuoksi myös kielelliset resurssit kohtasivat. Nämä seikat auttoivat haastattelussa, mutta uskon että siitä on hyötyä myös aineiston analyysissä.

Ensimmäisellä lukukerralla aineistosta hahmottui vain liuta ongelmia, joita opettajien näkökulmasta VALMA-koulutukseen liittyy. Keskeisimmät niistä olivat puutteet kielitaidossa ja koulutustaustassa. Hyvin pian aloin nähdä kuitenkin ristiriitaisuuksien pareja, ihanne-tilanne-arkitodellisuus -dikotomioita, joissa saman asian vastapuolet kamppailevat keskenään. Näiden vastinparien kautta muodostui aluksi seuraavat neljä kategoriaa:

- **Kieli- ja koulutus -puhe**, jossa pohdittiin koulutustaustaan, oppimisen taitoihin, käsityksiin koulutuksesta ja kielitaitoon liittyviä asioita
- **Realiteetit ja toiveiden madaltamis -puhe**, joka keskittyi käsittelemään todellisuuden ja toiveiden kohtaamiseen liittyvää problematiikkaa ammatinvalinnan suhteen
- **Integraatio -puhe**, joka kiertyi sekä kielen oppimisen, että työelämän saarekkeistumisen kautta sosiaalisia suhteita käsittelevään aiheistoon
- **Valta ja vastuu -puhe**, jonka puitteissa pohdittiin opettajan suhdetta valtaan ja vastuuseen erityisesti tiedon jakamisen ja ohjaamisen suhteen, mutta myös yhteiskunnallista valtaa, työmarkkinoiden valtaa ja opiskelijoiden oman kulttuurin valtaa.

Näiden hahmotelmien kautta kokonaisuudesta alkoi kehittyä eräänlainen kierre, jossa taustavoimana vaikuttaa valta. Kierre lähtee kielitaidottomuudesta, joka johtaa arkirealiteetteihin törmätessä toiveiden madaltamiseen ja sitä kautta työelämän saarekkeistumiseen, joka ylläpitää kielitaidon heikkoa tasoa ja niin edelleen. Koko kierteen liikkeen ajan siihen kohdistuu opettajien pohdintoja omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa, eli vallasta ja siitä mikä on oikein eli etiikasta. Lopulta osioiksi tarkentui seuraava jaottelu:

- Valta ja etiikka

- Pohdintaa tiedosta, vallasta ja etiikasta, oikein tietämisestä ja virkaval-
lasta
- Kielen oppimisen pakko
 - Kielen opettamisen ja oppimisen pohdintaa, kielitaitovaatimusten merki-
tys opintoihin ohjaamisessa
- Realistisuus ammatinvalinnoissa
 - Suomalaiseen opiskelutyyliin ja työelämää ohjaaminen, koulutus- ja työ-
markkinoiden sallimat rajat ohjauksessa
- Työelämän saarekkeet
 - Ammatinvalinnan ohjeukseen liittyvää pohdintaa, sisäänituloammatit

Näistä osa-alueista Valta ja etiikka on kaiken keskiössä. Seuraavaksi käyn läpi tutkimuk-
sen tuloksia.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Lähdin analyysissäni nostamaan aineistosta esiin niitä ilmaisuja, joilla haastateltavat opettajanpositiotaan rakentavat. Otin tarkastelun kohteeksi ne diskurssit, joiden avulla kykenin hahmottamaan niitä vallan, tiedon ja etiikan ympärillä liikkuvia pohdintoja, joiden arvioin olevan merkityksellisiä tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Päämääränäni oli koota kuva niistä reunaehdoista, jotka opettajien positiota aikuisten maahan muuttaneiden kotoutumiseen tähtäävien koulutusten kentällä rajaavat. Etsin viitteitä näistä ja muista esiin nousevista ilmiöistä opettajien näkökulmasta.

Lähestyin aihetta keskusteluissa esiin tulleiden ristiriitojen kautta, jotka noudattelivat pääsääntöisesti ihannetilanne-arkitodellisuus -dikotomioita. Opettajat yhtäältä käyttivät opiskelijoiden ääntä nostaessaan esiin heidän osaamistaan, kokemustaan, vahvuuksiinsa, vapauttaan valita ja oikeuksiaan. Samassa puheessa nousi toisaalta esiin heidän realistisuudeksi nimeämänsä vaihtoehdot ja valinnat, joiden taustavaikuttajiksi paljastuivat työvoima- ja koulutuspoliittiset päätökset ja linjavedot. Puheenvuoroissa nousi siten esiin useita paradokseja liittyen sekä opettajan positioon ja valta-asemaan, että vallitseviin rakenteisiin, kuten koulutusten kielitaidon vaatimustasoon ja työvoimaviranomaisten valtaan. VALMA-opettajat kokevat toimivansa tärkeässä nivelvaiheessa ja he punnitsivat keskusteluissa omaa valta-asemaansa paljon esimerkiksi sen kautta, ovatko he jakaneet riittävästi tietoa opiskelijoilleen, jotta nämä voisivat siirtyä elämässään eteenpäin.

Keskusteluissa tuli ilmi, että merkittävä osa haastateltavien opiskelijoista olivat turvapaikanhakijoita tai pakolaisia. Haastateltujen mukaan VALMA-koulutus sijoittuu usein ajallisesti 2,5–3 vuoden päähän siitä, kun opiskelija on muuttanut Suomeen. VALMA-koulutusta ennen on useimmiten käyty kotoutumiskoulutusta ja kielikursseja. Toisinaan opiskelijat ovat voineet asua Suomessa pidempäänkin, mutta perhe- tai muista syistä eivät ole kouluttautuneet tai olleet työelämässä.

6.1 Valta ja etiikka

Tieto, valta ja etiikka ovat maahan muuttaneita VALMA-koulutuksessa opettavan aikuisopettajan työssä korostunut verrattuna monen muun aikuisopetuksen parissa työskentelevän opettajan työhön. Opiskelijat ovat kotoisin toisista kulttuureista ja heillä voi olla vähemmän tietoa kuin valtaväestöllä muun muassa suomalaisista kulttuurisista tavoista, yhteiskunnan toiminnasta, työelämästä ja koulutuksesta tai heidän tietonsa voi olla erilaista, kuin mitä esimerkiksi suomalaisissa koulutuksissa edellytetään. Opettajilla on tarvittava tieto ja asemastaan käsin he jakavat tätä tietoa opiskelijoilleen, jolloin he myös ovat valta-asemassa päättäessään mitä tietoa, kuinka paljon ja millä tavalla he sitä opiskelijoille antavat. Kotouttamis-, koulutus- ja työvoimapolitiittiset päätökset määrittelevät tiedon, joka tulee jakaa ja päämäärät, joihin opiskelijoita ohjataan. Kuten Hakala (2007) kirjoittaa, opettajan toimintaa on kautta aikojen ohjannut institutionaalinen ja poliittinenkin päätöksenteko, jonka määrittämiä linjauksia ja suunnitelmia opettaja työnsä kautta toimeenpanee (Hakala 2007, 60; Raivolaa 1991 ja Välijärveä 2006 mukaillen).

6.1.1 Vallan pohdintoja ja puolustuspuhetta

Tästä valta-asemasta juontuen etiikka nousi keskeiseksi keskustelun aiheeksi ja opettajat pohtivat paljon sitä, pystyvätkö antamaan riittävästi tietoa kaikesta, jotta opiskelijoiden on mahdollista tehdä tulevaisuutensa kannalta edullisia päätöksiä. Tähän liittyen he miettivät työvoima- ja koulutuspoliittisten linjavetojen ja yksilön haaveiden välistä ristiriitaa, jossa heidän tehtävänsä on opettaa, auttaa ja ohjata opiskelijoitaan niin, että he löytäisivät itselleen sopivan alan. Seuraava aineistoesimerkki kertoo niistä vallan pohdinnoista, joita opettajat keskusteluissa kävivät:

”[...] Mut vastuu on niinkun aikamoinen. Et kyl mä koen et opettajuus ylipäättään, et sehän on vallan käyttöä ihan alusta loppuun asti. Ei opetus ei voi tapahtua, tai siis kaikki opetukseen liittyvä on mun mielestä vallan käyttöä. Se on vaan sitä. Siitä ei pääse yli eikä ympäri ja se pitää hyväksyä opettajana ja pyrkii toimimaan sen suhteen jotenkin järkevästi. Et voi itse katsoa itseään peiliin.”

Haastatteluissa opettajat esittivät itsensä tavalla, josta välittyi tietoisuus maahan muuttaneiden ammatinvalinta- ja työasioihin liittyvästä julkisesta keskustelusta ja uusimpien aiheen ympärillä tehtyjen tutkimusten julkaistuista tuloksista esimerkiksi ammatinvalinnanohjauksen rodullistavista piirteistä. Haastatteluja tehdessäni havaitsin vastauksissa paljon puolustautumisen elementtejä. Koin haastateltavien vastaavan minun asettamieni kysymysten sijaan julkaistuihin tutkimustuloksiin, jotka osa heistä koki jonkinlaisena

syytöksenä. Päällimmäinen havainto oli, että heidän puheensa ei kohdistunut suoraan muotoilemiini kysymyksiin, vaan ne suodattuivat huolellisesti neutraaleiksi muotoiltuina viimeaikaisen mediassa käydyin keskustelun luoman harson läpi.

Haastateltavien reaktiot aiempaan tutkimukseen suuntasivat huomioni taustalla käytyyn julkiseen keskusteluun maahan muuttaneiden työllistymiseen liittyen ja mediassa esiin nostettuihin tutkimustuloksiin valmentavissa koulutuksissa työskentelevien opettajien antamasta ammatillisesta ohjauksesta. Kaikki haastateltavat viittasivat jossain vaiheessa keskustelua Kurjen (2019) väitöskirjan pohjalta kirjoitettuihin uutisointeihin, joiden mukaan maahan muuttaneiden valmistavissa koulutuksissa hoiva-alalle ohjataan lähes kaikki opiskelijat². Osalla oli havaittavissa vahva puolustuskanta läpi haastattelun ja teema tuli esiin monen kysymyksen kohdalla. Haastattelukysymykset itsessään eivät viitanneet tuohon aiheeseen tai väitöskirjan tuloksiin millään lailla, enkä itse haastateltajana ottanut asiaa esiin. Analysoidessani aineistoa, en voinut jättää tätä havaintoa huomiotta, vaan tarkastelen sitä suhteessa opettajien puheessaan antamiin merkityksiin. He ikään kuin vastaavat, eivät ainoastaan minun asettamiini kysymyksiin, vaan myös yleisen keskustelun esiin nostamiin kysymyksiin.

Esimerkiksi kysyessäni ajatuksia opettajan vastuusta ja vallasta ammatinvalinnan suhteen, sain vastauksen siitä, että he eivät ohjaa ketään mihinkään tiettyyn ammattiin vaan he kertovat eri ammanteista ja tukevat opiskelijaa löytämään oman alansa. Tämä toistui usein.

"[...] mä en muista tän väitöksen tekijän nimeä. Mut hän oli tehnyt väitöksen siitä, että koulutuksis, ammatillisissa koulutuksissa, valmassa suositellaan tietyille opiskelijoille,... esimerkiksi just lähihoitajan työtä ja näin... Sen mä nyt pyrin sitte siinä tilanteessa ampumaan alas, et näin ei ole. Et me ei todellakaan kerrota, et nyt tämä siksi että siellä olisi töitä, niin sinne sinut pitäisi hakea tai sinne on helppo päästä; hae!"

2. Talouselämä, 26.2.2014 13:47. "Heillä on luontainen halu hoivata" - Helsingin Uutiset: Maahanmuuttajia tuupitaan hoiva-alalle. <https://www.talouselama.fi/uutiset/heilla-on-luontainen-halu-hoivata-hu-maahanmuuttajia-tuupitaan-hoiva-alalle/0caf35a2-a86e-38d6-be71-292d9b5fb0ad>. JA: Yle uutiset, 18.3.2019 klo 05.45, päivitetty 18.3.2019 klo 09.09. Tutkija arvostelee maahanmuuttajien työelämään ohjaamista piilorasismista – "Ajatellaan, että heillä on luontainen tarve hoivata". <https://yle.fi/uutiset/3-10688097>

Syitä tähän reaktioon voi olla monia ja yksi taustalla vaikuttava tekijä voi olla opettajien keskinäinen solidaarisuus ja eräänlainen kollektiivinen loukkaantuminen tutkimustuloksesta, jossa esitetään heidän ammattikuntansa toimivan epätasa-arvoistavilla tai ehkä jopa rodullistavilla tavoilla. Tästä voidaan käyttää termiä valkoinen haavoittuvuus (*white fragility*). Robin DiAngelo (2018) on kehittänyt käsitteen *white fragility* kuvaamaan sitä valkoisen ihmisen kokemaa syyllistetyksi tulemisen tunnetta, joka seuraa puhuttaessa rasismista. Taustalla on historian tapahtumien kautta muodostuneen valkoisen hegemonian olemassaolon kieltäminen. Valta-asema on näkymätön valkoiselle, joka ei ole joutunut suoraan omalla kohdallaan punnitsemaan ja kyseenalaistamaan eriarvoistavia käytäntöjä. Tällöin keskustelu aiheesta johtaa puolustautumiseen, jossa valkoinen osapuoli sulkeutuu kuoreensa. (DiAngelo 2018, 108–110.) Valkoisten vallanpitämisen ilmenymät eivät ole olleet aina suomalaisten arjessa näkyvillä, mutta se ei tarkoita, etteivätkö vaikutukset näkyisi meidän arjessamme tänäkin päivänä.

Keskustelunavaukset koulutusten rodullistavista piirteistä ovat myös varmasti avanneet ajattelua kriittisempään suuntaan. Haastateltavat opettajat punnitsivat paljon omaa positiotaan ja valta-asemaansa opiskelijoiden ammatinvalintojen suhteen. He näkivät oman asemansa asettamat eettiset haasteet ja pohtivat Kurjen (2019) väitöskirjan nostaman keskustelun kautta myös omia toimiaan:

”Kyllähän se on suuri vastuu, mutta myös valtaa voi käyttää siinä tietysti. Vaati kyllä todellisia taitoja, että osais jotenkin objektiivisesti katsoa näitä asioita. Mut varmaan itekin on niinku, et ”voi että kun aattele kun siellä vanhusten kanssa, että kyllä sun kuule Martta sun ois kauheen kiva olla siellä!”, et ei tule ihan sanottua näille tytöille et nyt menet tuonne tekniikan ... (puolelle). Ett kautta linjan, myöskin ihan omassa kulttuurissa, et elääkö ne vielä ne ennakoluulot sillälailla, kuitenkin salaisesti, vaikkei haluais?”

Vuoden kestävien VALMA-opintojen aikana opiskelijan on tarkoitus löytää ala, jolle haluaa ja pääsee opiskelemaan. Opettajat toimivat opinto-ohjaajien kanssa yhteistyössä etsiessään opiskelijoiden kanssa heille sopivinta alaa. Opettajien toimintaa kuitenkin säätelee VALMA-koulutukselle määrätyt päämäärät ja opintosuunnitelmat. Vaikka opettajat toimisivat eettisesti mahdollisimman oikein ja pyrkisivät ottamaan kaikkien opiskelijoiden kaikki unelmat ja vahvuudet huomioon, läpäisee rakenteista juontuva pedagoginen ja yhteiskunnallinen valta myös heidät. Kaikesta idealismista ja hyvästä tahdosta huolimatta he ovat vallankäytön kohteita, mutta myös vallan välineitä. Nämä eri suuntiin vetävät vallan ja etiikan pohdinnat kuuluvat puheenvuoroissa, joissa rakentuu kuva risti-riitaisiakin tilanteita ja tuntemuksia aiheuttavista toiminnan hetkistä:

”[...] mutta mä niin kun, mä näen sen niinku epäeettisenä et mä aina ajaisin et, okei kun sä oot maahanmuuttaja niin toi bussikuski ois sulla hirveen hyvä tai sä menet siivoamaan tai sä meet tekeen tätä. Niin mä en minä halua sitä silleen... eettiseltä kannalta näin...”

”Niinkun mä sanoin, niin mä en halua niitä työntää tiettyihin ammatteihin, mä annan niitten vapaasti valita ja sit katotaan vähän, et miten keskustella asiasta. Et lähetänpö opolle, et opo vähän oikasee vielä lisää asioita. Et jos on niin ulapalla ja hakusessa ja epärealistisuus ja nää... toiveissa.”

VALMA kestää vuoden tai 60 opintopistettä, joka on verrattain lyhyt aika uuden kielen oppimisen, uuden ammatin valitsemisen ja yhä vieraan yhteiskunnan toiminnan ja työelämän hahmottamisen suhteen. Vaatimus, joka opiskelijalle ja opettajiin kohdistuu, on täyttää ne työvoimaviranomaisten ja koulutuspoliittisten linjausten asettamat kriteerit, joissa määritellään opiskelijalle pohjakoulutuksen ja kielitaidon suhteen sopiva ala, jolle myös työllistyy. Moni kokee ymmärrettävästi painetta jo ensi metreillä, sillä tässä nivelvaiheen koulussa on tarkoitus tehdä merkittäviä päätöksiä oman tulevaisuuden suhteen. Paine ei ole yksinomaan opiskelijan harteilla. Opettajalla on suuri valta ja myös vastuu opiskelijoiden valinnoista, sillä heillä on tieto siitä, mitä työvoimaviranomaiset kotoutujalta odottavat. Kristiina Hakala (2007) kirjoittaa malliopettajuuteen liittyvän *paremmin tietäjän* paikasta, joka on positio kahden tahon välissä; paremman tiedon eli opetussuunnitelman tavoitteiden ja niiden, joille tämä tieto tulisi antaa eli oppilaiden (Hakala 2007, 60). Valta ja etiikka -pohdinnoissa rakentui huoli siitä, onko annettu riittävästi tietoa, mutta myös siitä, ovatko opiskelijat ymmärtäneet sen, että heillä on vapaus valita:

”[...] mä sanon että; valitset itse oman ammatin, mikä sua kiinnostaa. Ja sanon, että; valma on nyt sitä varten et sä voit tutustua niin monen ammattiin, kun sä haluat. Sä voit tutustua näihin aloihin. Sä voit käydä koulutuksissa. Sä voit kokeilla työelämässä sitä, että löytyy se oma ja siihen koko vuosi aikaa.”

”[...] ehkä se tiedon jakaminen tietenkin tällä alalla opettajan näkökulmasta on se missä se vastuu ja valta tulee, et opiskelijoilla täytyy olla riittävä tietoisuus siinä. [...]”

Opettajien työ ja aie on auttaa opiskelijoitaan, jotta he voisivat toimia heille vieraassa kulttuurissa itsenäisesti. Eräänlainen emansipaation ja vapautuksen ihanne vaikuttaa siis toiminnan taustalla. Hakala (2007) kirjoittaa Spivakia (1988) ja Ellsworthia (1997, 8) mukaillen feministisestä ja postkolonialistisesta näkökulmasta, joiden valossa emansipaation ja auttamisen käytännöissä vallitsee monimutkaisten valtasuhteiden ja paremmin tietämisen orientaatio. Vaikka asetelma lähtökohtaisesti tuottaa toiseutta, on se myös edellytys oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ideoiden toteuttamisessa. (Hakala

2007, 176.) Ainoa keino saattaa maahan muuttaneet opiskelijat suomalaisen koulutuksen ja työelämän piiriin, on kertoa ja näyttää mitä siellä on. Tämän tiedon raamit määrittelee opettajille Opetushallituksen määrittelemät ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen perusteet. Toisaalta ammatillisen koulutuksen rahoitus pohjan muututtua tulostavoitteisempaan suuntaan myös tulosvastuu mitattavien näyttöjen kautta lisääntyi. Opettajien työssään onnistumisen mittarina ei toimi enää se, että opiskelijat voivat hyvin ja löytävät oman alansa. Näyttöä täytyy tulla tutkintojen määrissä, opintosiirtymissä tai työllistymisessä.

6.1.2 Koulutusmarkkinoiden sirkuspellet

Aiempi tutkimus (Kurki ym. 2018) osoitti, että koulutusten markkinaistumisen myötä kotoutumiskoulutusten opettajat alkoivat vetää kotoutumisprojektejaan toimeksiantajan eli rahoittavan tahon tavoitteenasetannan mukaisesti kuitenkin epävarmuudessa ja epätie-toisina siitä, mitä heiltä todella odotettiin. Aikataulujen, hankekumppanien ja rahoittajien asettamat tavoitteet, sekä kansallisen tuottavuuden lisääminen kotoutumisen kautta olivat vaatimukset yhtäältä, kun toisaalta vallitsi epävarmuus siitä, onnistuuko kotoutuminen riittävän hyvin, jotta annetut tavoitteet täyttyvät? Samaan aikaan opettajat olivat huolissaan niistä yksilöistä, joita he yrittivät kotouttaa. Opettajat toimivat ylhäältä tulevan tehokkuusvaatimuksen ja eettisen oikein tekemisen halun ristitulella. (Kurki ym. 2018, 238.) Myös tähän tutkielmaan haastatellut opettajat nostivat esiin kotoutumisen vaatimusten ja käytettävien resurssien ristiriidan:

”[...] Nythän kotoutumiskoulutuksia on niinkun kilpailutettu, että esimerkiksi X ei saanut yhtään. Et ne meni näille ihmeellisille firmoille, näille Y:ille, jotka lupailee maat ja taivaat ja todella halvalla. Miten se on se yhtälö ees mahdollista. Et nyt ei sit tiedä yhtään mimmosis kantimis ne on ne kotoutumiskoulutukset, et meil on näis isommis oppilaitoksiss ollu jotenki.”

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä VALMAan yhdistettiin useamman valmentavan koulutuksen kohderyhmä. Salonsaari ja Aunola (2017) selvittivät, kuinka uudistus vaikutti kohderyhmien yhdistämisen kautta ohjaukseen ja ammattiin ja työelämään johtavien yksilöllisten polkujen rakentamiseen. Koulutuksissa kohderyhmien yhdistäminen koettiin osittain hyvin haastavana, vaikkakin ”kauniina tavoitteena”. (Salonsaari & Aunola 2017, 10, 49). Myös omissa haastatteluissani kuului uudistusten aiheuttama kuormitus vähenevien resurssien ja kovenneiden odotusten ja tavoitteiden ristipaineessa. VALMA-koulutuksen perusteiden (2018) mukaan koulutus on yksilöllistä ja jokainen etenee omien henkilökohtaisten osaamisen kehittämissuunnitelmiansa mukaan. Joustavan ja

yksilöllistetyn opintosuunnitelman lisäksi kohderyhmä on vaihteleva eli mukana on niin suomalaisia, ulkomaalaisia, aikuisia kuin nuoriakin. Tällä rajauksella tapahtuvan opetuksen tavoite on edistää koulutuksellista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta työelämässä ja kansalaisena, edistää erityistä tukea tarvitsevien ja maahan muuttaneiden tasavertaisuutta ja olla opiskelijalähtöistä. (Opetushallitus 2018b, 9–10.) Tavoite on tosiaan kaunis, mutta kunnianhimoinen, eikä olekaan ihme, että se aiheuttaa ristiriitaisia tunteita opettajissa:

” Tässähän on se, että tää VALMAhan koostuu just niinkun monista eri koulutuksista, kun tää meidän loistava Opetushallitus joka haluaa säästää ja loistava idea tuli heille sitten että; pistetään nää kaikki koulutukset yhteen!. Meillä oli ennen MAVA, joka oli niinkun maahanmuuttajille, okei; voihan olla et se oli sit vähän eriyttävä silleen, et oli sit vaan ja se oli sitä suomee pääasiassa. [...] sit oli vammaisten valmentava [...] sitten ammattistartti, joka oli vaan nuorille suomalaisille, jotka oli oikeen semmosia kunnon tarkkiksia. Ja sitte talouskoulu ja nää neljä pistettiin yhteen. Niin onhan se selvä, että siin on ollu vähän kasvukipuja myös, et miten näille kaikille... ”

OAJ:n (2019b) julkaisussa todetaan, että koulutuksesta on viimeisen kahdeksan vuoden aikana leikattu noin kaksi miljardia euroa. Ammatillisen koulutuksen puolella muutoksia on tapahtunut muun muassa siten, että 2018 säädettiin 80 miljoonan euron arvosta lisätehtäviä, jotka oli määrä toteuttaa ilman rahoitusta. Vuodesta 2013 vuoteen 2017 rahoitus suhteessa opiskelijamäärään on pienentynyt 436 M€. Rahoitusmalli on myös muuttunut kohti projektirahoituksen mallia, jossa kiinteä perusrahoitus on enää 50 % ja loput rahoituksesta perustuu mitattaviin suorituksiin ja vaikuttavuuteen. (OAJ 2019b, 2, 7.). Rahoitusta leikattiin samaan aikaan, kun toimintaa muutettiin ja muun muassa jatkuva sisäänotto aloitettiin. Kuten Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa sanotaan, koulutukseen voi tulla mukaan missä vaiheessa vuotta tahansa ja myös lähteä milloin tahansa. Kaikilla on yksilölliset opintopolut ja henkilökohtaiset osaamisen kehittämissuunnitelmat, joiden mukaan opettaja rakentaa motivoivia polkuja opiskelijoille. (OKM 2017). Kurki ym. (2018, 238) kirjoittaa, että koulutuksen markkinoituminen yhdistettynä aktiivisuutta ja työllistymistä korostavaan kotouttamispolitiikkaan ovat muuttaneet kotoutumiskoulutukset kilpailutettaviksi lyhyen tähtäimen projekteiksi ja ohjelmiksi.

Omat polut ja yksilöllisyys korostuu monessa koulutuspoliittisessa asiakirjassa ja kotoutumiseen liittyvässä tekstissä. Aineistossani opettajan positioksi rakentui eräänlainen jonglööri, joka pitää yhä enemmän palloja ilmassa, aina vain vähemmillä resursseilla. Alla oleva ote aineistosta toimii esimerkkinä tästä vaatimusten ja rahoituksen kehityksen ristiriitaisuudesta ja vaatimusten muuttumisesta yhä kovemmiksi:

” Kaikki (opiskelijat) vois opetella sitä, mitä ei vielä osaa ja muutenkin mennä vähän omia polkujaan, mut sehän on jossain määrin kaunis ajatus. Aika haasteellista et jokaiselle se yksilöllinen... Sehän on nyt päivän sana muutenkin koko ammatillisessa... hehheh! Millä resursseilla? Vieköö vielä muutama kymmenen miljardia, niin kyllä se sitte, muututaan ihan sirkuspelleks. Et laitetaan vaan ne kaikki erityistä tukea tarvitsevat, kaikki vaan samaan. Kaikkihan otetaan; kaikki, kaikki, kaikki! Että onhan toi tietysti aika haasteellista, et haasteellisemmaks muuttuu, ku resurssit pienenee, mutta saa nähdä pieneneekö opiskelija (ryhmät)! ”

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) kirjoittaa tiedotteessaan, että reformin myötä normit kevenevät ja koulutusten järjestäjät saavat lisää valtaa ja vastuuta. Hallinnon keventämisen tarkoituksena on vapauttaa opettajien työtä hallinnosta opetukseen. Sen myötä opettajan työ monipuolistuu (OKM 2017), mutta herää kysymys monimutkaistuuko se samalla kun opiskelijan mahdollisuudet valita laajenevat entisestään? Montonen ja Lappalainen (2017) kirjoittavat kotoutumiskoulutusten opettajien työn monipaikkaistumisesta ja sen myötä työn vaatimusten muuttumisesta. Opettajat ovat uusliberalistisen hallinnan kohteena tullessaan alistetuiksi koulutuksen markkinoilla vallitsevaan epävarmuuteen ja kilpailuasetelmiin ja sitä kautta yrittäjämäiseen itsensä kehittämiseen. (Montonen & Lappalainen 2017, 185.) VALMA-koulutuksessa opettajilla on vuosi aikaa treenata opiskelijansa ammattitutkintokuntoon, mutta Salonsaaren ja Aunolan (2017) tekemän selvityksen mukaan vuosi on liian lyhyt aika esimerkiksi kielitaidon kehittymiselle (Salonsaari & Aunola 2017, 31). VALMA:ssa on vuosi aikaa kehittää jokaiselle opiskelijalle riittävä kielitaito, hyvät yhteiskuntatiedot ja ymmärrys eri koulutuksista, ammateista ja niiden työllisyysnäkymistä. Muussa tapauksessa ei koulutus, eikä siten myöskään kotoutuminen, ole onnistunut.

Haastatteluissa opettajien positio hahmottuu usean, myös keskenään ristiriitaisen, vaatimuksen kohteena. Nämä toisiaan kumoavat vaateet toimivat erilleen repivien voimien tavalla, olettaen samaan aikaan opettajien edistävän kunkin tahon päämäärän mukaista toimintaa. Opettajat on eräällä lailla objektivoitu kotoutumis-, työvoima- ja koulutuspoliittisten linjausten täytäntöönpanevaksi käytännön toimijaksi. Heidän tehtävänsä on minimirahoituksella edistää yksilöllistettyjä polkuja, jokaisen resurssit, kielitaitovaatimukset ja työmarkkinatilanne huomioiden. Kasvavat vaatimukset ja vähenevät resurssit yhdistyvät diskursseissa epätoivoistakin sointia saavaan eettisesti oikein tekemisen pyrkimykseen, jolta näyttää pohja murenevan vähitellen kokonaan pois.

6.1.3 Kenellä on vastuu valinnoista

Pohtiessaan valtaa ja vastuuta, opettajien näkemyksissä nousi esiin myös aikuisen yksilön oma vastuu omasta elämästään. Vastuuta ja vastuullisuutta korostetaan paljon kotouttamispoliittisessa puheessa. Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 korostetaan kotoutujan aktiivista osallisuutta ja vastuullisuutta ja että kotoutuminen lähtee yksilöstä itsestään (VALKO II, 4). Masoudin ym. (2018) tutkimuksen mukaan myös koulutuspoliittiset dokumentit korostavat yksilön vastuuta omasta menestyksestään ja epäonnistumisestaan. Työllistymättömyyden uskotaan johtuvan pääasiassa yksilön passiivisuudesta. Koulutusten järjestäjät suodattavat ja toisintavat tätä ajatusta omassa työssään eli tekevät työtä käskettyä. (Masoud ym. 2018, 14–16.) Kuten aiemmin todettiin, opettajilla on paljon valtaa opiskelijoiden valintoihin, ja he kokevat ehkä tulevansa vastuutetuiksi opiskelijoidensa valinnoista. Vaikka opettajat ovatkin avainasemassa kertoessaan työelämään ja muuhun elämään liittyvistä asioista Suomessa, hahmottuu puheenvuoroissa myös aikuisen opiskelijan vastuu omista valinnoistaan ja sitä kautta valan ja vastuun tasajako opettajan ja opiskelijan välillä:

” [...] Mut mä aattelen kyllä et aikuisella on sitte omakin vastuu, on siten maahanmuuttaja tai ei, niin sanoa että mitä haluaa ja näin että... tavallaan, et kyl mä toivon et se on vastavuorosta ja keskustelevaa [...] Et ei voi toisen puolesta oikeesti.... että pitäis olla semmonen rinnalla kulkija ja sillälaila, jotenkin auttaa. ”

Toisaalta puheesta huokuu huoli siitä, että opiskelija jää tyhjän päälle valitessaan ”väärin”. TE-toimisto päättää viimekädessä opiskelupaikasta työmarkkinatuen muodossa eli mille koulutukselle myöntää tukea ja mille ei. Opettajien tulee ottaa siten huomioon opiskelijan toiveet, TE-toimiston asettamat reunaehdot ja luovia näiden välillä oman tietovarantonsa ja eettisten pohdintojensa kautta. Opettajat tiedostavat oman valta-asemansa ja miettivät paljon sitä, kuinka tietoisia opiskelijat ovat tekemistään valinnoista ja niiden seurauksista. Niemi ja Kurki (2013) kirjoittavat, että pedagoginen valta näyttäytyy esimerkiksi siinä, että valmistavissa koulutuksissa opiskelevilla nähdään olevan puutteelliset kyvyt valita itselleen soveltuva koulutus, jolloin valmistavan koulutuksen tehtävä on auttaa valinnoissa ja ymmärtämään vastuunsa (Niemi & Kurki, 2013, 206–207). Haastatteluista oli nostettavissa esiin nämä puheen tavat, jotka ilmaisivat epäilyn opiskelijoiden kyvystä tehdä itsenäisiä päätöksiä ammatinvalinnan suhteen suomalaisessa yhteiskunnassa:

” [...] et se on tämmöstä eettistä miettimistä kieltämättä, että tuputatto, pakotatto, vai yritätkö niinun keskustelemalla saada sen aukeamaan sen tavallaan tietynlaisen lukon... se on fiksaatio se et; must tulee nyt tää poliisi, ku mä oon ollu ennenkin... ”

” Että ne tajuaa sen jossain vaiheessa, että semmosta ammattia ei oo Suomessa olemassakaan. Että semmosta työtä ei oo. Mä sanoisin, että suurin osa tajuaa sen, mutta jotkut joutuu silleen kovan kautta oppimaan sen. Ja sitten on niitäkin, jotka ei niinku usko, sisäistä sitä. ”

Huoli vaikutti nousevan vastuun tunteesta suhteessa siihen, työllistyvätkö opiskelijat valitsemalleen alalle, onko kyseistä ammattia olemassakaan Suomessa tai pääsevätkö opiskelijat kielitaidollaan opiskelemaan haluamaansa oppilaitokseen. Näissä diskursseissa muodostui vallan ja toimijuuden muodostelma, jossa maahan muuttaneella opiskelijalla ei ole täysivaltaista toimijuutta suhteessa oman elämänsä päätöksiin. Niemi (2015) viittaa useisiin lähteisiin kirjoittaessaan toimijuuden ymmärrettävän usein kykyyn tehdä valintoja ja toimia ja se yhdistetään autonomiaan ja vapaaseen tahtoon. Toisaalta sen voi ajatella olevan osa ihmisyyttä, ihmisen ollessa aina osa toimintaa, johon kuuluu riippuvuus, sidoksellisuus ja kiinnikkeisyys. (Niemi 2015, 15.) Vaikka opettajat ymmärtävät opiskelijoidensa olevan itsenäisiä, itsestään vastuussa olevia aikuisia ihmisiä, kokevat he korostuneesti vastuuta näiden ammatinvalinnoista.

Osaltaan tämän korostuneen vastuun tunteen selitys voi olla maahan muuttaneiden sisäistämä käsitys kotoutumistoimien heihin kohdistamasta prosessista, jossa heidät objektivoidaan korjaamista vaativiksi subjekteiksi. Tässä korjaamisen ja ihannekansalaisen muodonmuutoksessa kättilön rooliin on asetettu VALMA-opettaja, jonka johdolla synnytetään uusi, entistä yhteiskuntakelpoisempi maahan muuttanut yksilö. Opettaja objektivoidaan samalla opiskelijoitaan auttavaksi ja työmarkkinoita palvelevaksi subjektiksi, mutta näin toimiessaan hän joutuu kumartamaan työmarkkinoiden suuntaan, jolloin eettisyys jää väistämättä vähemmälle huomiolle. Opettajien näkemyksistä muodostui kuva, jossa opettajan kanssa samaa huolta ammatinvalinnoista kantavat myös opiskelijat itse, jotka pelkäävät, etteivät ymmärrä kaikkea mitä pitäisi. Toisinaan opettajat olivat kokeneet painostusta opiskelijoiden taholta tehdä valinta heidän puolestaan:

” [...] Ni sil oli näin päin se ongelma et hän oli sitä mieltä et mun pitää päättää et mikä hänestä tulee. Et tuli tästä mieleen, että se on myös toisin päin, et he on niin tottunu siihen, että opettaja sanoo mitä tehdään, opettaja tietää ja päättää. Et heitä täytyy kouluttaa myös siihen, että; Sinä tiedät ja Sinä päätät. Et hän ihan niinku, mä muistan viel jouluna mä aattelin että, mä purskahdan koht itkuun, et mä en niinku pysty et mä en niinku voi, kun hän ei yhtään pystyny ja keksiny ja mitään. [...] ...mut varmaan se elää niin syvässä, että; Kyllä opettaja tietää ja opettaja on niin viisas ja täällä yläpuolella ja ... et se on myös niin päin, et he olettaa et se on niinku meidän vastuulla. Jotkut. Se on erittäin tärkeä havainto. ”

Kuten yllä oleva aineistositaatti osoittaa, on opettajan tietoon perustuva valta kiistämätön. Opettaja on kärjistetyksi eräänlainen ”henkiolento”, Hakalan (2007) mukaan universaalien idean ja totuuden edustaja, neutraali viestintuoja, jolloin hän on kritiikin ulkopuolella ja koskematon. Opettaja-oppilas -suhteessa opettaja saattaa asemoitua absoluuttisten totuuksien lausujaksi, joka tietää paremmin myös mikä kullekin oppilaalle on parasta. Opettaja jakaa siis paremmin tietämisen mukaista tietoa, joka edustaa eräänlaista neutraalia totuutta. Ihmisen pedagogiseen toimintaan sisältyy kuitenkin aina tilannekohtainen ja harkintaan perustuva valintojen tekeminen, joissa otetaan mukaan, suljetaan ulos ja muodostetaan kategorioita (Hakala 2007, 81–82). Opettajan subjektipositio rakentui diskurssien kautta myös opiskelijoiden opettajaan kohdistuvan objektivoinnin seurauksena. Tämän seurauksena heistä muodostui aineiston perusteella juuri eräänlainen henkiolento, tietäjä, joka laukoo absoluuttisia totuuksia ja jonka käsiin opiskelijat tulevaisuutensa antavat. Koska he ovat kaikkietäviä, ei opiskelijoilla ole syytä kyseenalaistaa heidän toimintaansa tai heidän jakamansa tiedon oikeellisuutta:

” Esimerkiks sellasessa se tulee esiin, että yrittää pyytää omasta opetuksesta palautetta, niin opiskelijat sanoo, että: Kaikki hyvin, opettaja tietää parhaiten, minä en tiedä mikä on hyvä asia, minä en tiedä mitä minun tarvitsee oppia, opettaja; sinä tiedät, sinä osaat. Niin tietenkin se sitten kasvattaa sitä opettajan valta-asemaa siinä. ”

” [...] nää mun opiskelijat on useimmat sen kaltaisia et ne ei kovinkaan paljon kritisoi. [...] mä luulen, että monet heistä ehkä tulee semmosista kulttuureista, joissa auktoriteetteja katsotaan ylöspäin, eikä koulussa oo ollut tapana kritisoida. Mutta on toki siis ihmisiä, jotka esittää kritiikkiä ja jotka ei koe sitä itselleen oikeaks paikaks. ”

Edelliset aineistonäytteet ovat esimerkki monen opettajan kohtaamasta opiskelijoiden arkuudesta päättää jopa omista asioistaan sekä kritiikkittömyydestä ja uskosta siihen, että opettaja tietää paremmin. Yksi selitys voi olla jälkimmäisessä esimerkissä ehdotettu kulttuurillinen erityispiirre tai opiskelijoidenkin sisäistämä niin sanottu kolonialisoiva katse, jossa opiskelijat ovat omaksuneet suomalaisen tavan ”oikeana” tai ainakin alistuneet sille. Tämän voi ajatella juuri aiemmin esitetyn prosessiksi, jossa opiskelija objektivoidaan subjektiksi, joka korjausta vaativana omaksuu alisteisen aseman, jossa opettaja paremmin tietäjänä ohjaa oikeaan suuntaan.

Jälkikolonialisen teorian kautta voidaan opiskelijoiden myös ajatella kokevan tarvetta osoittaa kiitollisuutensa siitä, että he saavat pyrkiä osalliseksi tätä yhteiskuntaa ja saavat mahdollisuuden nauttia sen suomista etuoikeuksista, kuten koulutuksesta. Maahan muuttanut on, kuitatakseen kiitollisuudenvelkansa häntä auttaneelle yhteiskunnalle, vastuussa tarjotun kotoutumiskoulutuksen menestyksekkäästä hyödyntämisestä (Kurki

2019, 17; Kurki ym. 2018, 239). Maahan muuttaneen on siis kyseenalaistamatta tehtävä parhaansa täyttääkseen häneen kohdistetut odotukset, jotta kaikki hänen kotoutumiseensa käytetyt resurssit eivät menisi hukkaan. Työvoimahallinnon asiakkaina olevia maahan muuttaneita haastatelleiden Säävälän ja Keski-Hirvelän (2011) pohdinnoissa nousi esiin samansuuntainen ilmiö. Maahan muuttaneet eivät kritisineet Suomea, tutkijoiden arveluiden mukaan siksi, että kokivat olevansa kiitollisuuden velassa, eikä yhteiskunnalta saatua lahjaa saa kritisoida. (Säävälä & Keski-Hirvelä 2011, 165–196). Näiden pohdintojen kautta opettajan ja opiskelijoiden suhteeseen voi nähdä muodostuvan toisiinsa varovien ja valtasuhteesta epä tietoisten osapuolten positiot. Toinen osapuoli varoo toimimasta valtaa käyttävän länsimaisen hyvän tekijän tavoin ja toinen varoo kritisoimasta hyvän asian puolesta toimivaa ohjaajaa. Samaan aikaan todellista valtaa käyttävät työmarkkinat ja kotouttamispolitiikan säännöt, jotka määräävät suunnan ja tahdin toiminnalle. Näitä mietteitä kirjoittaessani pohdin tutkijan positiotani ja siihen liittyen sitä, onko juuri tämä postkolonialistisen selityksen etsiminen kolonialisoivaa, pyrkiessäni suomalaisena ja länsimaisena tulkitsemaan maahan muuttaneiden syitä toimia kuten he toimiva.

Virkavalta päättää ammatit ja alat, joihin VALMA-koulutuksesta päädytään siinä mielessä, että työvoimaviranomaiset suosivat aloja, joissa työllisyysnäkymät ovat hyvät ja joilla on suoranaista työvoimapulaa. TE-toimistossa päätetään alueellisella tasolla, mitä opintoja tuetaan rahallisesti. Hakala (2007) kirjoittaa, että opettajan työ on kehittynyt virkamiesetiikan säätelemäksi opetussuunnitelman kautta ohjautuneeksi tavoiteorientoituneeksi työprosessiksi, jonka päätehtävänä on toteuttaa instituution määrittämiä tavoitteiden mukaisia tehtäviä. Onnistumisen mittarina on tarkkaan määritellyt hyvän oppimisen kriteerit. Tavoitteiden tiukan seuraamisen lisäksi opettajan rooliin kuuluu oppilaiden ohjaaminen ja heidän yksilöllisten tarpeidensa ja vahvuuksiensa tunteminen sekä arviointi. Nämä ohjaamisen ja arvioinnin toimet opettajan tulee suhteuttaa yhteiskunnan tarpeisiin ja siellä tapahtuvaa valikointia silmällä pitäen. (ks. Simola 1995; Hakala 2007, 61–62.) VALMA-koulutuksen opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa työmarkkinat ja työvoimaviranomaisten päätökset.

”Eli kyllähän siinä on opettajalla... ja meillähän on siinä myös opinto-ohjaaja, niin kyllähän meillä on siinä valtaa ja vastuuta, myös siinä mihin niitä ihmisiä ohjaa. Ja itse mietin, tai me käydään opiskelijoiden kanssa läpi erilaisia työllistymisnäkymiä, mitä nyt julkaistaan aina välillä, TE-toimistot julkaisee. Ja yritän opiskelijoille sitten tehdä tietäväks, että jos se hakee johonkin tietulle alalle, että minkälaiset tulevaisuuden näkymät tällä hetkellä näyttää olevan sillä alalla työllistymisen kanssa.”

Kuten yllä olevasta aineisto-otteesta käy ilmi, vaikka VALMA-koulutuksessa kaikilla on yksilöllinen polku, niin lopulta työmarkkinat sanelevat vahvasti polut, joille suositellaan astuttavan. Kuten aiemmin todettiin 35% ammatillisen koulutuksen rahoituksesta tulee suoritusperusteisesti eli tutkinnoista ja tutkintojen osista ja 15 prosenttia vaikuttavuudesta eli työllistymisestä, jatko-opinnoista ja opiskelijapalautteesta (OKM 2017). Opettajalla on näin ollen tulosvastuu koulutuksen onnistumisesta työmarkkinoiden näkökulmasta. Siinä näkökulmassa painaa opiskelijan omien unelmien sijaan eniten työllistyminen. Kurki ym. (2018) tutkimuksen mukaan uusliberalistisen politiikan ja markkinaistumisen myötä hanke- ja projektipohjaiseksi muuttunut kotoutumiskoulutus on muuttanut opettajan asemoitumisen kohti markkinaorientoitunutta konsulttia ja työn tuloksen eli maahan muuttaneiden kotoutumisen sattumanvaraiseksi arpapeliksi (Kurki ym. 2018, 239).

Keskusteluissa rakentui viranomaisvallan keskeisyys kotoutumiskoulutuksen kentällä ja myös viranomaisvallan kokeminen sattumanvaraiseksi ja mielivaltaiseksi. Seuraavista otteista hahmottuu selkeästi kuva työmarkkinoiden ja työvoimaviranomaisten vallasta VALMA-opinnoissa tehtäviin ammatinvalintoihin:

” [...] mä en ees tiedä onkse systeemin ongelma vai onkse systeemin yksittäisten toimijoiden ongelma, kun täs on nää tietyt tukijärjestelmät, jotka on luotu, niin sitten ne voi olla joskus tosi jäykkiä. Esimerkiks meidän ammatillisen koulutuksen reformin ajattelun ei mee kauheen hyvin yksin esimerkiks niinkun kelan ja TE-toimiston tukiajattelun ja se niiden perusteiden kanssa. Ja sit on näissä työ- ja elinkeino...-puolella eli TE-toimiston puolella on hyvin paljon yksilöiden välillä eroja, et miten he käsittelee näitä ja millä tavalla. [...] Et on tälasta käynyt paljon, et joku toinen saa tukea esimerkiks VALMAN jatkoajalle, kun se perustellaan hyvin, ja joku toinen taas ei. Et on vaan toinen virkailija. [...] ”

” TE-toimistohan on tässä tietysti aika isossa roolissa. Että mihin he ohjaa ja mitä he maksaa? Mehän ei olla vapaita toimimaan, et onhan näitä... Mun yks kollega oli just puhunut yhen opiskelijan asioista visiin TE-toimiston tai Kelan kanssa. Niin se oli ihan järkyttynyt ku ne ei niinku ollenkaan, niil ei ollut mitään käsitystä et mistä täällä puhutaan. Et luulis, että kun he on se ohjaava taho, et kyl heidän pitäis... Et oisko joku yhteistyön lisääminen tai voisko he ottaa selvää, että mihin he ohjaa? Tai mitä he maksaa tai ei niinku. X (kollega) oli siis niin järkyttynyt, et: Tää ei oo todellista!. Et niinku yksinkertasempiakaan asioita se ei ollu ymmärtäny ollenkaan. Ja puhutaan niistä elämästä kuitenkin, ettei mitään ihan pientä. Et toisten tulevaisuudesta. ”

Näkemyksissä rakentui eräänlainen voimaton vastarinta ja turhautuminen työ- ja sosiaaliturvaviranomaisten ylimalkaiseksi koettuun toimintaan. Opettajien toimiessa näille

tahoille alisteisessa asemassa, he joutuvat huomioimaan niissä tuotettavat päätökset omassa ohjauksessaan ja opiskelijoidensa tulevaisuuden suunnittelussa. Eettisesti oikein toimimisessa punnitaan yksilön haaveiden ja työmarkkinoiden todellisuuden suhdetta. Voi kysyä, että kuka opettaja haluaisi ottaa vastuulleen sen, että oma opiskelija ei työllisty, oli se sitten koulutuksen onnistumisen indikaattori tai ei. Ja toisaalta työllistävään valintaan ohjaaminen voi tapahtua unelmien ja sitä kautta motivaation kustannuksella. Näkemyksistä oli havaittavissa se, että opettajan arkityön taustalla häilyy alituinen väärin toimimisen riski.

6.2 Kielen oppimisen pakko

Opettajien puheenvuoroissa nousee hyvin keskeisenä tekijänä huoli opiskelijoiden kielitaidosta ja erityisesti kirjallisesta kielitaidosta. Kielitaito tulee esiin puheessa koskien tutkinto-opintoihin pääsemistä, opinnoissa pärjäämistä ja yhteiskunnassa toimimista. Tutkintojen suhteen he toteavat kielitaitokriteerien olevan korkeat, jopa turhan korkeat. Vaikka opettajat korostavat kielen oppimisen tärkeyttä niin opinnoissa kuin ylipäättään kotoutumisessa Suomeen, he kritisoivat tutkintojen kielitasovaatimuksia mahdollisen opiskelijapotentialin rajaamisesta ulos ja yksilön mahdollisuuksia kapeuttavasta vaikutuksesta. Maahan muuttaneilla opiskelijoilla tiedetään olevan paljon osaamista, mutta tie suomalaisessa yhteiskunnassa suomen kielellä on haastava. Opetus- ja kulttuuriministeriön ehdotuksen pohjalta 2015 luovuttiin kielitaitovaatimuksesta ammatillisen koulutuksen valintaperusteissa, jotta se ei muodostuisi esteeksi koulutukselle ja lisäisi siten riskiä jäädä työelämän ulkopuolelle. Kielitaidon uskotaan kehittyvän opintojen aikana (OKM 2019b, 29–30). Päätöksestä huolimatta aineistossa korostui kielitaitovaatimusten ulosrajaava vaikutus.

6.2.1 VALMA – muutakin kuin kielikurssi

Eloholma ja Kauppila (2012) kirjoittavat artikkelissaan koskien maahan muuttajien kokemuksia valmentavista koulutuksista, että voidakseen toimia ammatissa Suomessa, tarvitaan koulutus ja jotta saa koulutuksen on osattava kieltä. Muun muassa kielitaidon kehittämiseen aikoinaan MAVA, VALMA-koulutuksen edeltäjä, kehitettiin. (Eloholma & Kauppila 2012, 1.) Kielen oppiminen ei ole kuitenkaan VALMA-koulutuksen ainoa päämäärä. Haastattelemieni VALMA-opettajien puheessa rakentuu kuva monipuolisesta tehtävästä opettaa yhteiskunnallisia, työelämään ja koulutukseen liittyviä asioita, joita opetetaan suomen kielellä, sitä samalla oppien.

Opiskelijat tulevat kotouttamiskoulutusten ja kielikurssien jälkeen VALMA-koulutukseen ja monilla on kielitaito vielä melko hatara. Kielitaidosta tehdyt arviot saattavat olla liian positiivisia, josta seuraa pettymyksiä opinnoissa. Suomen kielen opiskelun tiedetään olevan ammattikoulutuksen suhteen tärkeää sekä kielitaitovaatimusten, että opinnoissa pärjäämisen kannalta. Keskustellessamme siitä toteutuvatko opiskelijoiden haaveet ammateista, opettajat nostivat esiin tiukat kielitaitovaatimukset ja niiden ulos rajaavan vaikeutuksen. Opettajien näkemyksen mukaan työelämässä pärjäisi kommunikaatioon riittäväällä puhekielen tasolla, ja opinnoissakin suomea voisi oppia lisää.

”[...] Et aikuinen maahanmuuttaja, niin harva oppii mitään niin sanotusti täydellistä suomea, eikä se oo ees tavote.”

”[...] et jotenkin se täydellisyyden vaatimus, joka jo lähtee joko täältä yhteiskunnasta tai sit se lähtee näist oppijoista itsestään, ni sen kun sais vähän hämärrettyä, et kun aika rikkinäisellä kielellä pystyy opoima, [...] mut mä uskon jotenkin että työssä oppii todella paljon, jos vaan saa niitä kontakteja, sitä kielikontaktia kokoajan.”

”[...] se ei voi olla ainoa se kielitaito. Se voi olla hyvin turhauttavaa heille, nimittäin ku he tulee et “ei mennä läpi”, tietysti aiheuttaa suurta surua ja Et ku heil on kuitenkin monilla varmaan paljon työkokemusta ja elämäkokemusta ja sellasta just näillä aikuisilla. Et olis niinkun varmasti annettavaa

Opiskeluryhmien heterogeenisyys asettaa omat haasteensa kielenopiskelulle. Osa pysyisi etenemään nopeammin ja osa taas jää pahasti jälkeen. Vaikka VALMA-koulutuksenkin tarkoitus on edesauttaa opiskelijoita kotoutumaan ja sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan, voi sillä olla myös eriyttävä vaikutus.

” Koska onhan se nyt ihan selvä asia, et kun sieltä tulee joku, joka ei oo koskaan koulua käynyt ja sit tulee joku yliopisto- tai jonku muu koulutuksen suorittanu, samalle viivalle tavallaan, ni herättäähän se kyllä turhaumaa aika paljon sitten ja kysymyksiä, mikä ihmeen kulttuuri ja maa tää on ku (naurahdus), et mä en vois hyödyntää niitä mun taitoja.”

Haastatteluissa nousi esiin turhautuma kielenoppimisen ylikorostuneisuudesta suhteessa muihin opetussisältöihin. Turhautuma juontaa opiskelijoihin usein juurtuneesta ajatuksesta, että suomen kielen mahdollisimman hyvä hallinta johtaisi kotoutumiseen ja hyvään elämään. Usein todella hyvää suomen kielen tasoa ei ole mahdollista saavuttaa vuodessa ja tästä aiheutuu paljon pettymyksiä. Osaa opiskelijoista on ohjattu suomen kielen kursseille, joita on käyty tuloksetta useita. Positio, joka opettajille kielenoppimisen suhteen tarjoutuu, on tukea kielen opiskelussa, mutta samalla rohkaiseminen

etenemään muissa opinnoissa parhaan kyvyn mukaan. Samalla se, että kaikki eivät opi yhtä hyvin suomea, rajaa opiskelijoilta valinnanmahdollisuuksia.

Keskusteluista kävi ilmi, että monet VALMA-opiskelijat toivoivat koulutuksen olevan suomen kielen kurssi. Myös Eloholman ja Kauppilan (2012) haastattelemat valmentavassa koulutuksessa opiskelevat maahan muuttaneet opiskelijat odottivat koulutukselta nimenomaan kielitaidon kehittämistä ja kieliopintoja. Kielitaitoa ei koettu tärkeäksi ainoastaan työllistymisen ja jatko-opintojen kannalta, vaan sen ajateltiin helpottavan myös omatoimista arkielämää ja kanssakäymistä suomalaisten kanssa. Valmentava koulutus näytti olevan tärkein suomen kielen oppimisympäristö opiskelijoille. (Eloholma & Kauppila 2012, 4.) Opettajien näkemysten mukaan VALMA-koulutuksen keskeytyksistä osa sai selityksen siitä, että kaikki opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet koulutuksen tarkoitusta:

”[...] Ja osa keskeyttää ihan sen takia sitten, että tämä ei olekaan suomen kielen kurssi. Kun ne on vaan että: Minä suomenkielen kurssi!, mä sanon että: Ei ole suomen kielen kurssi, vaikka opiskeletkin vähän, mutta täällä on paljon enemmän muuta.”

Kielitaitovaatimusten ollessa korkeat tutkinto-opinnoissa on kielitaidon merkitys korostunut VALMA-opiskelijoiden keskuudessa. Yllä oleva aineistoesimerkki osoittaa, että opettajien mukaan moni opiskelija arvostaa suomen kielen opiskelun yli kaikkien muiden opintosisältöjen. Osa opiskelijoista siksi jopa keskeyttää opinnot huomatessaan, että kyseessä ei ollutkaan suomen kielen kurssi. Opettajien näkökulmasta kielen osaamisen rinnalla muut opetettavat sisällöt kuten teoreettiset aineet, yhteiskuntatietous, työelämään tutustuminen, työharjoittelu ym. ovat jatkoon kannalta vähintään yhtä tärkeitä. Toisaalta kuten Eloholma ja Kauppila (2012) kirjoittavat, opiskelijoiden ollessa aikuisia ja monella on jo ammatti ja työkokemusta, ei heillä välttämättä ole motivaatiota opiskella sisältöjä, jotka kokevat jo hallitsevansa (Eloholma & Kauppila 2012, 2). Tästä saattaa seurata halu keskittyä siihen, minkä kokee itseään eniten hyödyttävän ja jossa kokee itsellä olevan eniten kehitettävää, eli suomen kielen taito. Tämä puolestaan voi tehdä opettajien ponnistelut turhiksi, heidän yrittäessä opettaa epämotivoituneille opiskelijoille esimerkiksi työelämä- tai yhteiskuntataitoja.

Maahan muuttaneiden puutteellista kielitaitoa on pidetty työllistymisen esteenä (Eloholma & Kauppila 2012, 2, mukaillen Bergholm & Giorgiani 2007), mutta kuten Forsander (2004) kirjoittaa, kielitaidon lisäksi myös muut suomalaisuudesta puuttuvat ominaisuudet saattavat vaikuttaa taustalla (Forsander 2004, 201–207). Eloholman ja Kauppilan (2012) haastattelemissa valmentavan koulutuksen maahan muuttaneista opiskelijoista

useimmat kokivat kielitaidon ja suomalaisen tutkinnon keskeiseksi työllistymisen edellytykseksi. Haastateltavat myös vaikuttivat hyväksyvän yhteiskunnan välittämän tiedon, että heidän suomen kielen taitonsa ei ole riittävä. (Eloholma & Kauppila 2012, 2.) Tämän tutkielmani haastatteluista kuului turhautuminen koulutuspoliittisten ja työvoimapoliittisten päätösten ristivetoon, jossa toinen painottaa kirjallisen kielen keskeisyyttä ja toinen työmarkkinoille pääsyn tärkeyttä. Opettajien tehtäväksi tuntuu jäävän taiteilu näiden kahden välillä, riittävästi kielen opiskelua, että pääsee opiskelemaan, mutta riittävästi myös työelämä tietoutta ja -kokeiluja, että osaa valita oikean alan. Tässä kaksi otetta, jotka kuvaavat tätä paradoksia:

”Niinku mä sanoin aluks et monet varmaan maahanmuuttajat ajattelee edelleen, et: Suomee, suomee, suomee”, et monet siellä toistaa koko ajan et: Mä haluan vaan suomee, et mä en haluu mitään tätä ja tuota. [...] He varmaan kokee, et se on hirveen tärkeä ja ainoa portti jotenki taivaaseen sitte, elikkä jatko opintoihin. ”

”Mul on ollut useampia opiskeilijoita, jotka on pyrkiny tekstiilialalle, mutta sehän... siinä sitten ehkä tää käsitys siitä mikä on hyvä ammatti, ni ei kohtaa sitä mitkä on työllistymisnäkökymät suomessa, koska ompelijan ammattiahan tai tekstiilialan opintoja ei välttämättä TE-toimisto lainkaan tue näille opiskelijoille, että siinä on tullu kyllä pettymyksiä, että myöskin tietenkin jos siinä opettajana täytyy käsitellä vähän näitä että mikä on sit ehkä realistinen, tällälailla työllistymisen kannalta. ”

Ristiriitaiset mietteet kielen oppimisen ja työllistymisen välillä saattavat kuvata myös opettajien ”sisäpiiritietoutta” eli maahan muuttaneiden todellisista mahdollisuuksista suomalaisilla koulutus- ja työmarkkinoilla. Heillä on vuosien kokemus työskentelystä kotoutumistoimenpiteiden parissa ja tiiviistä yhteistyöstä työvoimaviranomaisten kanssa. He ovat myös nähneet kuinka kotoutujien polut ovat edenneet. Sen lisäksi, että he ovat kotoutumisen kentillä vallitseville voimille alisteisia, heillä on kokemus näiden kanssa toimimisesta. Kielitaitodiskurssissa rakentui hyvin paljon ristiriitaisuuksia sisältävä positio, jossa taiteillaan vähiten huonojen vaihtoehtojen välillä.

VALMA-koulutuksen tarkoitus on valmentaa ja valmistaa opiskelijoita siirtymään ammatillisiin opintoihin. Hakiessaan tutkinto-opiskelijoiksi monet kuitenkin törmäävät siihen, että kielitaitovaatimukset eivät täyty. Opettajat pohtivat paljon sitä mikä on tarpeellinen ja riittävä taso suomen kielen osaamisessa. Toisaalta kielitaito ei saisi olla este etenemiselle, mutta toisaalta se käytännössä usein sinetöi tulevan polun. Myös ristiriita omien taitojen käyttöön saamisen unelman ja nopean työllistymisen paineen välillä heijastuu opettajien haastatteluissa:

” Et tietenki se omien vahvuuksien löytyminen ja se et mikä oikeesti... et mä aattelen nyt esimerkiks, et meil on yks hirveen hyvä kokkiopettaja joka sano että ”ei se oo niin vaarallista, jos sä et osaa kaikkia sanoja, jos sä osaat käyttää veistä”. Et se on se työväline, jolla sä työskentelet, ja sitä kautta sä voit oppia. Et enemmän ehkä semmost niinkun käytännöllistä jotenkin, et pääsis siihen työhön heti kiinni. Että meilläkin se vielä tuppaa vähän olemaan semmosta teorettista valmassa vaikka halutaankin että vähän toiminnallisempaakin, mutta niin...”

Kielen oppimisen diskurssissa piirtyi kuva opiskelijoiden toisinaan omaksumasta virheelisestä kuvasta, että jos opit suomea mahdollisimman hyvin, pääset eteenpäin ja saavutat kaiken sen, mitä kuka tahansa Suomessa asuva voi saavuttaa. Kuitenkin, kuten Busk ym. (2016) kirjoittavat, että vaikka kielitaitoisten, koulutettujen ja nuorten maahan muuttaneiden pääsy työmarkkinoille on sujuvampaa, ei sekään aina takaa sijoittumista omaa koulutusta vastaaviin tehtäviin. Suomessa yksi viidesosa korkeakoulutetuista maahan muuttaneista on työntekijäammateissa. (Busk ym. 2016, 18, mukaillen Larja & Sutela 2015.) Epätasa-arvoisuutta vastaan on vaikea taistella, varsinkin kun sen olemassaoloa ei voi todistaa. Kielitaito voidaan esittää syynä, vaikka taustalla olisi muita(kin) syitä, kuten esimerkiksi rakenteellinen rasismi. Kielitaitokeskustelussa kuului turhautuneisuus aikuisten maahan muuttaneiden opiskelijoiden tilanteeseen, jossa motivoituneet ja taitavat ihmiset kaikesta ponnistelusta huolimatta, jäävät vaille mahdollisuuksia:

” Meillä on niin vaikeita ne kielikokeet, että meille ei pääse, vaikka olis todella hyviä työntekijöitä varmasti ja opiskelijoita. [...] Mutta mä ajattelen, että he on useimmiten hirveen motivoituneita kyllä. Et on halu päästä eteenpäin ja halu työllistyä, jotenkin olla osa tätä yhteiskuntaa. ”

Viranomaisten antama kuva ihannekotoutujasta on aktiivinen, oma-aloitteinen ja ahkera kansalainen, joka vastoinkäymisistä lannistumatta pyrkii eteenpäin. Tästä seuraa pettymyksiä ja aktiivisuusvaatimuksen edessä pakonomaista suomen kielen opiskelua. Masoud ym. (2019) kirjoittavat Daviesin (1998) ja Foucault'n (1995) hengessä maahan muuttaneiden ristiriitaisesta subjektifikaatiosta kotoutumisprosessissa, jossa he kamppailevat ideaalin kotoutujan subjektin vaatimuksen ja hallintajärjestelmästä riippuvaisuuden suhteen. Sen kautta he sekä alistuvat kotoutumisprosessiin, että pyrkivät hallitsemaan sitä. (Masoud ym. 2019, 4–5.) Esimerkkinä tästä hallinnan pyrkimyksestä voisi toimia voimakkaat pyrkimykset oppia suomen kieltä edistääkseen kotoutumistaan. Opettajien positioksi muodostuu tässä prosessissa eräänlainen valmentajan rooli, jonka tehtävänä on varustaa opiskelijansa mahdollisimman monipuolisilla ja kattavilla taidoilla, joiden avulla nämä menestyisivät opinnoissa ja elämässään. Kuitenkin suomen kielen

taidon korostuessa monessa yhteydessä, on opiskelijoiden vaikeaa motivoitua muista sisällöistä

6.2.2 Kurssihyrrät

Vaikka kotoutumispuheessa suomen kielen oppimiselle muodostuu suuri merkitys niin opintojen, kuin työelämänkin suhteen, sen tulisi tapahtua kohtuullisessa ajassa, jotta kotouttamisviranomaisten suosima nopea työllistyminen olisi etusijalla. Jos kielitaitoa kuitenkin korostetaan maahan muuttaneelle jokaisessa virallisessa kanssakäymisen tilanteessa, kasvaa sen merkitys suureksi ja se näyttäytyy esteenä tai mahdollistajana elämän ratkaisuissa. Hylätyt kielikokeet muodostuvat virheeksi, jota pyritään korjaamaan yhä uusilla kielikursseilla. Suurena ongelmana koetaankin niin sanotut kurssihyrrät, joiksi opettajat kutsuvat maahan muuttaneiden toistuvien, mutta tuloksettomien kielikurssien jatkumoa:

” [...] Me puhutaan tämmösistä... et kotokoulutuksissa on tämmönen kurssihyrrä-sana, [...] Et se käy uudestaan, ja uudestaan ja uudestaan niitä samoja kursseja ja se ei mee kielellisesti eteenpäin ja se ei mee millään lailla eteenpäin, se vaan käy kurssia kurssinkäymisen vuoksi. ”

” [...] meillekin tulee noita opiskelijoita tänne ja pyydetään todistukset niiltä, [...] siellä on ihan järkyttävät määrät kielikursseja. Suomen kielen kursseja joillakin... Mut se kertoo taas siitä, että se kielen oppimisen prosessi ei oo onnistunut, et siinä on isot haasteet. Kieli ei vaan, kieltä ei vaan opi. ”

Kielitaidon merkitys korostui haastatteluissa ja opettajien mukaan opiskelijat kokivat sen suureksi ongelmaksi. Opettajat kyseenalaistivat vahvasti TE-toimiston ratkaisuksi ilmeisesti usein muodostuvaa kielikurssille ohjaamista. Heidän näkökulmastaan opiskelijoille on muodostunut käsitys, että jos käy monta kielikurssia, oppii kielen, saa ammatin ja sitten työllistyy. Myös Masoudin ym. (2018) mukaan maahanmuuttajat imeytyvät kotouttamispolitiikan tuottamaan uudelleen koulutuksen luuppiin, jossa oma osaaminen häivytetään merkityksettömäksi, kouluttaudutaan uuteen osaamisalaan ja osaamisen kehittäminen jatkuu, kunnes työllistyy. Työllistyvyyden korostaminen luo lisäpainetta yksilöille, joilla on ammatillinen pätevyys, mutta jotka eivät ponnisteluista huolimatta työllisty. Samalla häivytetään taustalta merkittävä työllistymiseen vaikuttava tekijä, eriarvoisuus. (Masoud ym. 2018, 22–23.)

TE-toimisto ohjaa maahan muuttaneita kielikursseille, jos he eivät ole työllistyneet kotoutumiskoulutuksen jälkeen. Opettajien haastatteluissa korostui huoli puutteista TE-

toimiston yksilöllisessä ohjauksessa ja yksilön tarpeet ja resurssit huomiotta jättämisestä muun muassa kielikoulutusten suhteen. Puheissa työvoimaviranomaisten toiminta näytetään päämääränään pitää yksilö aktiivisena ja toimeliaana vaikka se sitten olisi tuloksetonta kurssitusta. Tämä nähdään passivoivana toimintana:

”[...] ne on harvassa tämmöset, et ne ei halua mennä töihin, ne vaan haluaa opiskella. Ne on että: Opettaja, minä haluan oppia suomen kielen!. Sit käydään 15 kurssia. Et ne on tavallaan passivoitunut siihen et ne on vaan fiksautunut siihen, et nyt se suomen kieli. Et ne on matkalla parempaan, mut sitte siinä tulee se epärealistisuus. Eli tällainen ei oo saanut ohjausta, et onks mitään järkeä?”

Myös Kurki ym. (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että muun muassa projektitapaistumisen ja koulutusten pirstoutumisen seurauksena maahan muuttaneet juuttuvat kurssituskierteeseen, sen sijaan, että siirtyisivät eteenpäin kotoutumisvaiheesta koulutukseen ja työelämään (Kurki ym. 2018, 239). Keskusteluissa opettajien kanssa korostui huoli näistä ”harhaan johdetuista” opiskelijoista, jotka uskovat siihen, että itsenäisellä ja vastuullisella otteella ja aktiivisella kielenopiskelulla pääsee eteenpäin ja lopulta työllistyy. Usein he kuitenkin ponnistelevat kurssi toisensa jälkeen suomen kielen opinnoissa, eivät opi, eivätkä pääse opinnoissa eteenpäin tai työllisty. Tällainen sisäistetty kielen oppimisen pakko vaikutti hankaloittavan opettajien näkemysten perusteella VALMA-koulutuksen opetussuunnitelman mukaisten muiden sisältöjen opettamista. Opettajien positioksi kielen opiskeluun liittyvässä keskustelussa hahmottui tila, jossa he sekä korostavat suomen kielen oppimisen tärkeyttä, mutta myös yrittävät opettaa opiskelijat pois käsityksestä, että se olisi ainoa ratkaisu heille päästä ammattiin ja työhön. Heidän yksi tehtävänsä on rikkoa se illuusio, että jos opit suomea, pääset opiskelemaan unelmiesi ammattiin ja työllistyt.

6.3 Realismi ammattihaaveissa

Realistisuus –sana nousi usein esiin keskusteluissa opettajien kanssa (ks. myös Niemi & Kurki 2013). Sen merkitykseksi nousi pääasiassa kieli-, koulutus- ja työelämätietouden puutteiden ja vaihtoehtoisen polun hyväksyminen ammattihaaveissa. Vaikka kotoutumisen juhlapuheissa korostetaankin maahan muuttaneiden aiemman osaamisen tunnistamisen tärkeyttä, jää tutkimukset usein tunnustamatta ja osaaminenkin usein sivuutetaan. Maahan muuttaneiden kotoutumiskäytäntöihin liittyvässä aiemmassa tutkimuksessa on näkynyt samansuuntaisia havaintoja (ks. Valenta 2008, Masoud ym. 2018). Kuten Masoud ym. (2018) kirjoittavat, lisäopinnot ja uusien taitojen oppiminen on ainoa väylä työllistymiseen. Tämä pitää paikkansa erityisesti pakolaistaustaisten maahan muuttaneiden

kohdalla, joiden aiemmalle työkokemukselle tai ammatille ei ole juurikaan annettu arvoa. Tästä osaamisen, taitojen ja jopa itsen arvon menetyksestä johtuen, he ovat pakotetut muuttamaan ammattihaaveitaan realistisemmiksi ja tinkimään tavoitteistaan. (Masoud ym. 2018, 15.)

Valtion kotouttamisohjelmassa vuosille 2016–2019 yhtenä tavoitteena on tehostaa kotoutumista ja hyödyntää maahan muuttaneiden aiemmin hankittua osaamista (VALKO II, 15). Aineistoni perusteella voi kuitenkin päätellä, että monenkaan VALMA-koulutuksessa opiskelevan maahan muuttaneen pohjakoulutus ja työkokemus ei ole suoraan hyödynnettävissä Suomen työmarkkinoilla. Heidän koulutuksensa ja jopa heidän tapansa opiskella vaikuttavat olevan ristiriidassa suomalaisen opiskelutyylin kanssa.

6.3.1 Suomalainen tapa

Kotoutumisen toimenpiteet on kohdennettu palvelemaan suomalaista yhteiskuntaa suomalaisilla tavoilla. Tämä tarkoittaa sitä, että myös kotoutumiseen liittyvä koulutus on yksi toiminnan kenttä, jossa suomalaisen yhteiskunnan toimintatapoja ja arvoja toisinnetaan ja tuotetaan. McLaren ja Giroux (2001) kirjoittavat että koska kieli sekä heijastelee, että rakentaa todellisuutta, se toimii symbolisena materiaalina, joka muokkaa maailmaa. Kieli rakentaa sosiaaliset identiteetit, muodostaa yhteisölliset toimijat ja määrittää kulttuuriset hegemoniat, joiden hallinnan piirissä kamppailut vapaudesta käydään. (McLaren & Giroux 2001, 80–81.) Kotoutuksen kentällä toimijuuden vapaus saavutetaan omaksumalla ympäröivän kulttuurin tapa toimia. Paikoin aineistossani oli kuultavissa eetos, joka edellyttää suomalaiseksi mielletyn itsenäisen ja tehokkaan opiskelutyylin juurruttamisen opiskelijoihin:

”[...] opiskellaan niitä opiskelutaitoja, et miten opiskellaan. Ja tota et oppii sellasen suomalaisen tavan oppia, et se ei oo sellasta, niinkun monen kotimaassa, et opettaja sanoo jotain ja ne toistaa, perässä kuorolaulua. Vaan et sun pitää oppia semmoseksi itsenäiseksi ja et sä niinku huolehdi omista opiskelu tarvikkeista ja huolehdi siitä, että oot oikeassa paikassa oikeaan aikaan, osaat käyttää järjestelmää et sä tiedät missä sun pitää olla. [...] Opiskelutaitojen hallinta. Ja se taas johtuu siitä, että kun ei oo niinku monella ei oo sitä koulutustaustaa tai sitä on tosi vähän, niin se vaikuttaa kyl...”

Suomalainen koululaitos toisintaa kulttuurillemme ominaisia toiminnan tapoja ja tietämisen tapoja, jotka siirtyvät meihin ja joita siirrämme eteenpäin. Näin tapahtuu myös VALMA-opettajien kohdalla. McLaren ja Giroux (2001) nostavat esiin sen, että kielen paikantuessa ideologiaan ja sitä kautta tiedon ja vallan suhteeseen, hallitsevat

kasvattajat ja opettajat tätä tulkintayhteisönsä diskurssien käytäntöä (McLaren & Giroux 2001, 81). Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja sekä edustaa valtaväestöä, että pitää sen edustamaa tietoa ja sitä kautta valtaa hyppysissään. Tästä perspektiivistä katsottuna opettajien valta ja vastuu jakamansa tiedon oikeellisuudesta ja riittävästä määrästä saa vielä suuremman painoarvon. Niemi ja Kurki (2013) luonnehtivat valmistavien koulutusten valtaa pedagogiseksi sen kuntouttaessa opiskelijoita kelpaamaan ammatilliseen koulutukseen ja terapeutiksi koulutusten tähdätessä opiskelijoiden itsensä löytämisen kautta ”vapautukseen” (Niemi & Kurki, 2013, 204, Vehviläinen & Paju 2001 mukaillen).

McLaren ja Giroux (2001) toteavat, että subjektiviteettimme rakentuu osallisuutemme kautta, kun olemme osallisia maailman tapahtumiin, jolloin minämme on riippuvainen ”meistä”, joka puolestaan rakentuu sekä historiallisesti, että sosiaalisista suhteista ja yhteiskunnasta. He ehdottavat, että diskurssit eivät sinetöi subjektiviteetteja vaan tarjoavat joukon subjektiasemia, joiden tuntumaan subjektiviteeteilla on taipumus ryhmittyä tai hylkiä toisiaan. (McLaren & Giroux 2001, 85–86.) Tämän voi ajatella sinä objektivoitumisen tilana, jossa maahan muuttaneet subjektivoituvat korjaavien toimenpiteiden kohteeksi ja tulevat määritellyksi vajaakuntoiseksi, kielitaidottomiksi ja autettaviksi. VALMA-koulutuksen päämäärä on siten auttaa opiskelijat kasvamaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Oman aineistoni perusteella tämä nivelvaiheen koulutus koettiin merkityksellisenä ja käänteentekeväenä vuotena opiskelijoiden elämässä. VALMA-jaksoa kuvattiin jopa kasvun vuodeksi:

” Tää VALMA on, mä koen et tää VALMA on sellanen kasvun vuosi. Ihan aikuiselle maahanmuuttajallekin. Et ne kasvaa tähän meidän yhteiskuntajärjestelmään, meidän koulutusjärjestelmään, meidän työelämä ja siihen miten meidän työelämä toimii. Et tää on niille semmonen kasvun vuosi, joka tekee hirveen monelle tosi hyvää. Ja sitte kun ne saa hirveen paljon meiltä työelämä tietoo täältä. ”

Masoud ym. (2018) mukaan kotoutumiskoulutuksen määritelmien kautta opittavat taidot näyttäytyvät uutena osaamisena, joka auttaa maahanmuuttajia adaptoitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämä näyttäisi edellyttävän heiltä erityistä valmistautumista ja heidän ”vikojensa korjaamista”, jotta he voisivat aktiivisesti osallistua uuden kotimaansa elämään. Suositukset ja määritelmät antavat ymmärtää, että pakolaiset eivät ymmärrä kaltaisemme yhteiskunnan toimintaperiaatteita ja yhteiskuntajärjestystä ja että heidän tulee kielen oppimisen lisäksi olla valmiita muuttamaan itseään jatkuvasti kehittäväksi ja omaa oppimistaan arvioivaksi autonomiseksi toimijaksi. (Masoud ym. 2018, 10–12.) Myös omassa aineistossani kuului arveluita heikon koulutustaustan vaikutuksista opiskeluvalmiuksiin. Vaihtelevat koulutustaustat saavat opettajat pohtimaan, onko itsenäinen

opiskelu ylipäättään mahdollista kaikille alhaisella koulutustaustalla ja sitä kautta puutteellisen käsitemaailman vuoksi:

”[...] koulutustausta on kotimaasta ja menneisyydessä on heikko, tai ei oo ollenkaan... jotkut ei vaan pysty käsitteleen niinkun niin abstraktia maailmaa, kun se maailma pyörii omallakin äidinkielellä ihan käytännön jutuissa. Et siinä tulee se iso ero, et minkälainen äidinkielen taso on edes olemassa. Ja onko perhe kouluttanut... niinku tyttöjä esimerkiksi, joissakin maissa, vaikka ne ei oo käyny virallista koulua.”

Vaikka opiskelijat VALMA-koulutuksessa ovat aikuisia, ovat heidän taustansa hyvin vaihtelevia ja kuten edellisestä otteesta kuului, myös käsitemaailmat vaikuttavat keskenään erilaisilta. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ja kulttuurin kasvatteina opettajilla on mahdollisesti myös erilainen maailmankuva kuin opiskelijoillaan. Tämä voi vaikuttaa keskinäiseen ymmärrykseen ja toisen osapuolen käsitemaailman hahmottamiseen. Toisaalta opettajien tehtävä on opastaa opiskelijoita suomalaiseen tapaan opiskella, jotta he pärjäisivät suomalaisessa koulutuksessa. Opettajan tehtävänä on yhdistää nämä kaksi maailmaa ja samalla seuloa mahdollisia oppimisen haasteita ja pyrkiä erottamaan ne kulttuurisista eroista ja kielimuurin aiheuttamista väärinymmärryksistä.

6.3.2 Realistisuus ammatinvalinnoissa

Masoud ym. (2018) huomasivat kotoutumiskoulutuksen työharjoittelun yhteydessä, että hyvästä kielitaidosta, urasta ja työkokemuksesta huolimatta maahan muuttaneen aiempi osaaminen jätettiin huomiotta ja heille suositeltiin väylää, jossa he rakentavat itselleen uuden työllistettävän subjektiviteetin kouluttautumalla uudelleen jollekin suositelluista aloista (Masoud ym. 2018, 16–17). Aiemmin ja muualla hankittuja tutkintoja ei useinkaan hyväksytä, vaan kotoutuja joutuu opiskelemaan uudestaan saman tai uuden ammatin. Tilanne, jossa lähtömaassa hankittu koulutus ja työkokemus eivät kelpaa suomalaisille työnantajille, on hankala myös VALMA-opettajille. Monet opiskelijat kokevat turhautumista siitä, että heidän osaamisensa sivuutetaan, eikä suomalainen järjestelmä ota huomioon heidän taitojaan ja kokemustaan.

”[...] oon haastattelun alussa käyttänyt sitä venäläistä lääkäriä, niin ei hän voi sitä lääkärin tehtävää ehkä suomessa tehdä, eli TE-toimistonkin on hyvä ymmärtää et se, et hän hakis vaikka sitte... sosiaali- ja terveysalalle ja tekisi lähihoitajana ensin, tai sit sen jälkeen vaihtaa sairaanhoitajaopintoihin, se on ihan itseasiassa varmaan realistisempi polku sille ihmiselle kaks vuotta suomessa olleena, ku se että hän vois sitä lääkärin tutkintoa heti tehdä. Toki kielitaidot kehittyy eri tavalla ja sulla voi olla paljo vertais-, niinkun ihmisiä ympärillä, joiden kanssa sitä suomea harjoitella.”

”[...] joutuu niinku tavallaan tiputtautumaan niinku, [...] onhan meillä ihan korkeakoulutettujakin ihmisiä, jotka sitte ei välttämättä, ... et sanotaan et, “nyt sun täytyis tehdä tämmöstä perustason ammattia”, että tietenki se voi olla aika haasteellista, [...] niin siin on tavallaan aika moinen prosessi tietysti hyväksyä se, että siinä taas se kielitaito ehkä tulee sitte.”

Realistisuus -termi nousi usein esiin haastatteluissa. Sillä kuvattiin yksilön kykyä tunnistaa yhteiskunnan vaatimusten ja omien resurssien välinen suhde. Niemi ja Kurki (2013) kirjoittavat, että realistinen näkemys ammattihaaveissa on yhtä kuin oman vajavuuden tunnistaminen ja tunnustaminen ja sen mukaan toimiminen. Yhteiskunnallinen valta näyttäytyy opiskelijan itsensä löytämisen täytyessä hänen noudattaessaan yleisesti hyväksyttyä elämäntapaa, eli tekeillä olevaan tutkintoa ja sitä kautta siirtymistä työelämään (Niemi & Kurki, 2013, 204, Vehviläinen & Paju 2001 mukaillen). Yhteiskunnan määrittelemät reunaehdot luovat siten rajat, joissa toimia ja kun maahan muuttanut opiskelija hahmottaa nämä rajat ja toimii niiden mukaisesti, hän on onnistunut ja toimii oikein. Seuraava sitaatti on esimerkkinä tästä sisäistetystä oikein toimimisesta:

”[...] yks sellanen irakilainen mies, joka oli opiskellu kieliä yliopistossa. [...] Mut sillä oli sellanen realistinen näkemys et mitä se haluaa sitten, et se halus putkimieheks ja nyt se on melkein valmistunu jo. Vuodessa. Mutta hänellä oli koulutustaustaa, hänellä oli yliopistokoulutus. Hänel oli niinku sellanen järki siinä hommassa. Ja hän osas ajatella realistisesti.”

Puheenvuoroissa rakentuva opettajan positio on eräänlainen viestintuoja, jossa tehtävänä on kertoa ”huonot uutiset”, eli se, että opiskelijan osaaminen ei kelpaa työmarkkinoille. Kun viesti on otettu vastaan ja sisäistetty, aloitetaan uudelleenohjelmointi, jossa katsotaan läpi realiteetit eli kielitaito, koulutustausta- ja valmiudet, mielenkiinnon kohteet ja ennen kaikkea työmarkkinatilanne. Näiden pohjalta hahmottuu mahdollisuuksien valikoima, josta opiskelija valitsee oman polkunsä.

Niemi (2015) kuvailee koulutusvalintoja valmentavissa koulutuksissa prosesseiksi, joissa opiskelijat joutuvat rakentamaan subjektiviteettiaan ja toimijuuttaan neuvotellessaan toiveistaan ohjaavan ammattilaisaikuisen kanssa (Niemi 2015, 53–54). Opiskelijaa ohjataan siten löytämään ”realistiset mahdollisuutensa” eli etsiytymään koulutuksiin, jotka vastaavat hänen kyvykkyyttään, jotta esimerkiksi keskeytyksiä ei tulisi. Näin ehkäistään turhia kuluja ja aikaansaadaan mahdollisimman paljon suoritettuja tutkintoja (mukaillen Komonen 2001a, 207). (Niemi & Kurki, 2013, 207; Niemi 2015, 54.) Opettajille annettu tehtävä on edistää opiskelijoidensa kotoutumisprosessia auttamalla heitä löytämään sellainen ammatti, joka on heille mieluinen ja jonka he tuntevat, johon he pääsevät

opiskelemaan ja johon työllistyy varmasti. Tämän tehtävälisan onnistunut läpikäyminen edellyttää kymmeniä tunteja työelämään ja koulutukseen tutustumista, kieliopintoja ja opiskelutaitojen vahvistamista. Lisäksi VALMA-opiskelijat tutustutetaan TE-toimiston vuosittaiseen eniten työllistävien ammattien listaan, jotta työllisyysnäkymät olisivat kirkkaana mielessä ammattia valittaessa.

” Mietin tätä ja tältäkin kannalta, että se on vähän hankala tietää kuinka realistinen se on ... että mihin he todella päätyy ja sitten vielä se näkökulma että, mä en kuitenkaa oo TE-viranomainen, että mä en sillälailla tiedä, että mikä oikeesti on ihan kaikista realistisin tai... sellanen haave, joka helposti tulee toteutetuks. Mutta sitten taas musta tuntuu, että monilla on aika realistisia haaveita. ”

Työllistettävyyden ajatukseen kietoutuu vahvasti uusliberalistinen teema, jossa maahanmuuttajan tulee pyrkiä autonomisesti toimien ja itseä kehittäen kohti kyvykkyyttä ja työllistymistä, huolimatta epätietoisuudesta, hämmennyksestä ja epävarmuudesta liittyen koulutukseen ja työelämään (Masoud ym. 2018, 16–17). Kuten Montonen & Lappalainen (2017) kirjoittavat kotoutumiskoulutuksissa uusliberalistinen käänne näkyy niin koulutuksen järjestämisen tavoissa, kuin koulutusten sisällöissäänkin. Koulutukset arvotetaan tuottavuuden suhteen ja koulutuksen tavoitteet keskittyvät opiskelijan työllistymiseen. He viittaavat useisiin lähteisiin kirjoittaessaan, että uusliberalistinen hallinta koskettaa niin opiskelijoita kuin opettajiakin sen tehdessä koulutuksesta projektinomaista ja väliaikaista ja aiheuttaen tulevaisuuteen epävarmuutta ja epätietoutta. (Montonen & Lappalainen 2017, 177–178.)

VALMA-opiskelijoissa on paljon turvapaikanhakija -taustaisia ja muutto uuteen maahan ei ole ollut ihanneratkaisu. Kotimaan lisäksi suurin osa joutuu luopumaan entisestä ammatistaan ja aloittamaan alusta. Tämä on pysyväksi hyväksytty asian tila, joka maahanmuuttaneen on usein hyväksyttävä. Työmarkkinat, TE-viranomaiset ja kielitaitovaatimusten taso säätelevät sitä kenelle sisäänpääsy sallitaan ja kenelle ei. Ammatillisella arvoasteikolla putoaminen ja ammatti-identiteetin muuttaminen tai siitä luopuminen ovat opettajia askarruttavia asioita.

” [...] just tää identiteettikriisi, joka tulee jo siitä, että tullaan tänne ihan kummalliseen maahan, jossa puhutaan ihan kummallista kieltä ja sitte ei oo enää mitään siitä identiteetistä käytännössä jäljellä, joka jäi sinne kotimaahan. Et se on niin valtava kriisi. ”

” [...] Mut et se ajatus varmaan itsellä aika helposti kääntyy siihen, et: Mä en koskaan opi tätä kieltä, et: Mä en koskaan tähän yhteiskuntaan pääse sellaselle tasolle, mihin mä haluaisin tai missä mä olin kotimaassa. Se on musta sellanen asia, johon mä haluaisin päästä vaikuttamaan. ”

”[...] onhan meilläkin sellasia tyyppejä, jotka nyt, eikä välttämättä vaan irakilaisia, jotka ei oo nytkään pysyvää oleskelulupaa ja jännittävät. [...] Et miten sä voit sit keskittyä, et “opiskelenpa nyt näitä suomien verbityyppejä 1, 2 ja 3 ja mietin tulevaisuutta, et: Hei, mikä ammatti mua kiinnostaa? Fuck, joudunko mä sinne ammuttavaksi? Et se on jotenki ihan pöyristyttävän vaikea... Sehän kuulostaa ihan ku se ois jostain elokuvasta tai jostain. Että tässä niinku ihmisten elämällä taas...”

Työskennellessään ihmisten kanssa, joista osa on joutunut jättämään kotimaansa kriisin vuoksi, VALMA-opettajat kohtaavat myös opiskelijoiden yksityiselämään liittyviä opiskeluun vaikuttavia haasteita. Vaikka opiskeluvalmiuksissa ei itsessään olisi ongelmia ja ammattikin tiedossa, on vaikeaa saada motivoitua opiskelijaa, jonka tulevaisuus on hämärän peitossa ja elämää hallitsee näköalattomuus. Opettajien työn kuvaa ei hallitse ainoastaan kotouttamispoliittiset päätökset ja työmarkkinat, vaan myös maahanmuuttopolitiikka. Tästä näkökulmasta ajatellen realismi ammatinvalinnoissa saa muitakin ulottuvuuksia ja sävyjä. Realismi elämäntilanteen suhteen. Realismi voimavarojen suhteen. Realismi maahanmuuttoviranomaisten suhteen. Opettajien positio muokkautuu näin myös ymmärtäjäksi hänen kohdatessaan hyvin erilaisia elämäntilanteita, tehtävänä saada jokainen opiskelija itseään motivoivalle polulle.

Uusliberalistisen hengen mukaisesti maahan muuttaneilta odotetaan työteliästä ja aktiivista otetta kotoutumiseen. Kiitollisena mahdollisuudesta päästä sisälle yhteiskuntaamme, muualta tulleiden pitää pyrkiä kaikin keinoin edistämään työllistymistään, jota edesauttaa realistiset tavoitteet ja jatkuva aktiivinen työn haku. Maahan muuttaneen henkilön suurimpana pyrkimyksenä on siis liikkua keskeneräisyydestä ja puutteellisesti kotoutuneesta kohti kotoutuneen maahan muuttajan ihannetta, jota ei kuitenkaan ehkä koskaan saavuta. Ihannekotoutujan tulee asettua tilaan, jossa hän on vastuussa ja ponnistelee kohti oikeanlaista kotoutumista ja markkinoilla kilpailukykyistä asemaa (Kurki ym. 2018, 239–241.) Tätä kotoutumista tuottaa VALMA-opettaja, joka on muiden suomalaisten tavoin osa yhteiskuntaa ja sen järjestelmiä. Realismidiskurssissa opettajan positio paikantuu ammatillisten kompromissien etsijäksi. Hän etsii yhdessä opiskelijan kanssa TE-toimiston eniten työllistävien ammattien listalta, kielitaidon ja muiden resurssien perusteella opiskelijalle sopivimman alan. Opettaja alistuu ja siirtää eteenpäin hallintavallan määäämiä reittiehdotuksia kotoutumiselle. Montonen ja Lappalainen (2017) kirjoittavat (mukaillen Miller ja Rose 2010, 79), että poliittiset vallanpitäjät eivät kohdistu hallintaa suoraan yksilöön, vaan yksilö alkaa toimia poliittisten päämäärien mukaisesti sitoutuessaan niihin ja sitä kautta tuottaa esimerkiksi talouskasvua (Montonen &

Lappalainen 2017, 185). Poliittiset päämäärät muodostavat ilmapiirin, jossa korostuvat tietyt arvostukset ja ideaalit, joita alamme pitää tavoiteltavina.

6.4 Työelämän saarekkeet

Realistisuus alan ja ammatinvalinnassa edellyttää usein tinkimistä unelmista. Kuten valtion kotouttamisohjelmassa sanotaan, vaatii kotoutuminen osallistujalta aktiivisuutta ja vastuullisuutta (VALKO II, 2) ja koska työllistyminen on kotoutumista, kotoutujan tulee edistää aktiivisesti työllistymistään. Aikuiset maahan muuttaneet ovat haastatteluaineiston mukaan aktiivisia ja vastuullisia harjoittelupaikkojen hakijoita ja heidät myös otetaan harjoittelupaikoissa hyvin vastaan. Työpaikat, joita maahan muuttaneille tarjoutuu, ovat kuitenkin usein matalapalkka-aloja ja työtehtävät sellaisia, joihin moni valtaväestöstä ei hakeudu. Tästä seuraa työelämän lohkoutumista ja usein tietyille aloille muodostuu maahan muuttaneiden saarekkeita. Maahan muuttaneita runsaasti työllistävillä aloilla on usein huonot työehdot ja lisäksi näissä työelämän saarekkeissa työskentelevien suomen kielen taito jää kehittymättä. VALMA-koulutuksen työelämään tutustumis- ja harjoittelujaksoilla ei opettajien mukaan ole tullut ennakokuluvoja tai syrjintää vastaan ja moni työnantaja on tottunut eri kansallisuuksiin.

6.4.1 Sisääntuloammatit

Haastateltujen opettajien näkökulma antoi viitteitä siitä, että maahan muuttaneet aikuiset VALMA-opiskelijat ovat suomalaisiin VALMA-opiskelijoihin verrattuna aktiivisia ja omaaloitteisia, kuten alla olevista otteista voi lukea:

”[...] Meidän opiskelijat etsii yleensä itsenäisesti työharjoittelupaikat. Me saatetaan antaa jotain vinkkejä, mut ne etsii yleensä hyvin itsenäisesti ja paljon paremmin kuin meidän suominuoret.”

”[...] kun mul on näitä aikuisia opiskelijoita, niin se on yleensä semmonen valtti, millä ne opiskelijat löytää paremmin niitä työpaikkoja tai näitä harjoittelupaikkoja. [...] jos on perheellinen aikuinen ihminen, niin yleensä pidetään, tuntuu että, pidetään sillälailla vastuullisempana työntekijänä.”

Monessa puheenvuorossa kiittely oli jopa ylitsevuotavaa sisältäen ylpeyttä omista opiskelijoista, mutta myös aavistuksen omaista todistelua. Syitä tähän aktiivisuuden kiittelyyn voi olla monia. Yksi selitys voi olla se, että kotoutumiseen ja ihanteelliseen kotoutujaan liitetyt ominaisuudet jäivät elämään diskursseissa ja puheen käytännöissä. Diskurssien määrittellessä olemisen ihanteita, pyrimme toimillamme myötäilemään niitä ja ehkä tätä

kautta myös opettajat haluavat rakentaa opiskelijoistaan hyvän kotoutujan kuvan. Eikä uskoakseni ainoastaan tuodakseen julki oman työnsä hedelmiä, vaan myös puolustaakseen opiskelijoitaan maahanmuuttokriittisiä ja -vastaisia puheita vastaan.

Työvoimaviranomaisten kehottavat maahan muuttaneita hakeutumaan aloille, joilla on työpaikkoja ja työvoimapulaa. Näitä aloja edustavat yritykset tekevätkin usein yhteistyötä kotoutumiseen tähtäävien koulutusten kanssa ja ottavat usein harjoittelijoita muun muassa VALMA-koulutuksesta. Opiskelijat ovat saaneet kiitosta ahkeruudestaan ja opettajat ovat mielissään heidän onnistumisestaan. Maahan muuttaneiden VALMA-opiskelijoiden harjoittelupaikoissa on totuttu eri kansalaisuuksiin ja he pääsevät nopeasti näihin paikkoihin työharjoitteluun.

” [...] Et ne yleensä menee sellasiin työpaikkoihin, jossa ne koetaan, niinkun positiivisena asiana... tai se etnisyys koetaan positiivisena asiana. ”

Työn saaminen on arvokas asia työkokemuksen ja suomen kielen harjoittelun kannalta, mutta helpoiten töitä saa juuri aloilta, jossa muutkin ovat ulkomaalaisia. Näissä työpaikoissa suomen kieltä ei välttämättä pääse käyttämään suomalaisten kanssa, eikä myöskään tutustumaan kantaväestöön. Kärkkäinen (2017) toteaa tutkimuksessaan heikkojen suomalaiskontaktien puuttumisen vaikeuttavan suomen kielen oppimista ja sitä kautta kulttuuriin tutustumista ja kotoutumista. (Kärkkäinen 2017, 124.) Maahan muuttaneiden ajautuminen samoille aloille ja samojen työnantajien palvelukseen muodostaa heidän ympärilleen saarekkeita ja pienoisyhdykskuntia, joissa kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ei voi sanoa juuri tapahtuvan.

” Yks ongelma mikä opettajan näkökannalta tulee vahvasti, on kielten käyttäminen, esimerkiksi että siellä ... työpaikoilla käytetään paljon englannin kieltä on opettajan tai mun vahva näkemykseni on että, ... toisaalta se on hyvä, että ulkomaalaistaustaiset ihmiset pääsee sen kautta töihin, mutta pääperiaatteessa mä pidän sitä ongelmallisena, koska harvalla näistä ihmisistä englanti on äidinkieli ja se englanti mitä käytetään on hyvin yksinkertaista englantia, mitä puhutaan ehkä suomalaisten kanssa siellä työpaikalla tai muiden maahanmuuttajien ja se myös jumittaa nää opiskelijat tietynlaisiin töihin. ”

Kielitaidon jäädessä vajavaiseksi on helpompaa ja turvallisempaa jäädä töihin paikkaan, jossa muutkin edustavat vähemmistöä ja puhuvat vierasta kieltä. Jos ei ole oppinut kieltä on suuri riski päätyä alalle, jossa kielitaitoa ei tarvita ja se puolestaan on johtanut siihen, että monet maahan muuttaneet työskentelevät aloilla, joissa koulutusvaatimus on alhainen ja työehdot ovat huonot. Silvennoinen ja Nori (2014) kirjoittavat työn

köyhdyttämisestä (deskilling), ilmiöstä, jonka avulla työnantaja pyrkii yksinkertaistamaan työprosessia, jolloin työ on riippumatonta työntekijän erityistaidoista. Suorittavan työn tasollakin ihmisillä on kuitenkin autonomian tarve ja halu vaikuttaa omaan toimintaansa. Autonomian riistäminen ja ihmisen alistaminen työkoneeksi vaikeuttaa negatiivisesti sosiaalisen identiteetin ylläpitämistä. Organisaation vahva hierarkkinen vallankäyttö ja epäoikeudenmukaiseksi koettu kohtelu aiheuttavat työntekijöissä turhautumista ja vastarintaa, jonka avulla he saavuttavat autonomian tunnetta ja itsekunnioitusta. (Silvennoinen & Nori 2014, 105–108.) Joissain opettajien puheenvuoroissa tuli esiin se, että osa heidän maahan muuttaneista opiskelijoistaan vaikutti tyytyväisiltä siihen, että he ovat muiden maahan muuttaneiden kanssa samoissa työpaikoissa. Toisaalta puheesta kuului huoli heidän sijoittumisestaan huonojen työehtojen ja alustatalouden työpaikkoihin:

”Mua vähän kauhistuttaa itseasiassa että nää mun opiskelijat, jos ne ei tunne kauheen hyvin tätä meidän järjestelmää ja muuta, niin päätyy sellasiin ammatteihin, jossa... hyvin heikot kaikki työehdot tai nyt kun on ollut erilaisia esimerkiks... tai tällasia alustatalouden työpaikkoja vaikka, no esimerkkinä vaikka jotkut uber-kuskit tai bolt-lähetit tai muut tälläset, että he jää sellaseen hyvin heikkoon asemaan, sen takia että ei yleensä se syy on se että heillä ei ole sitä suomenkielen riittävää taitoa.”

Viranomaisten toimien päämäärä ei ole ainoastaan lisätä työllisyyttä ja siten muokata huoltosuhdetta valtion taloudelle edullisempaan suuntaan, vaan maahan muutto nähdään myös yhtenä työvoimapulan ratkaisuna. Hallituksen esityksessä laiksi kotoutumisen edistämiseksi mainitaan maahanmuutto yhdeksi osatekijäksi tulevan työvoimapulan paikkaamiseen (Finlex 2010, 8).

Työvoimaviranomaisten ja valtiovallan näkökulmasta tärkeää on saada jokainen Suomessa asuva tuottamaan rahaa maksaakseen osansa veroista. Työmarkkinoille on muodostunut työpaikkojen kastijärjestelmä, jossa on arvostettuja töitä ja epäarvostettuja, jopa arvottomia töitä. Nämä arvottomat työt ovat sellaisia, joihin valtaväestöstä vain pieni osa hakeutuu. Samaan aikaan TE-toimistosta tulee viestiä kotoutujien suuntaan näistä aloista, joille varmasti työllistyy lyhyelläkin koulutuksella. Tällä toiminnalla saadaan monta karpästä yhdellä iskulla; maahan muuttanut työllistyy, maksaa veroja, lakkaa käyttämästä kalliita kotoutumispalveluita ja mikä parasta, tekee ne työt, jotka eivät suomalaisille kelpaa. On joitain aloja, joihin suomessa syntyneet ja suomea äidinkielenään puhuvat eivät yleensä hae, ja niihin tuleekin paljon maahan muuttaneita opiskelemaan ja töihin. Joidenkin alojen kohdalla puhutaan jopa maahan muuttaneiden sisääntuloammatteista:

” [...] esimerkiksi puhtaanapitoala on sellanen, mihin ei tule... suomea äidinkielenä puhuvien opiskelijoiden hakemuksia tai hakijoita tarpeeksi, eli siellä alkaa oleen, jos en nyt ihan väärin muista niin jopa 90% meidän koulussa tällä hetkellä ei-suomea-äidinkielenään puhuvia hakijoita. ”

” Ja tää on yks ala mikä näkyy, et suomalaista ei kiinnosta se siivoustyö, ja ja tota niitä kuitenkin tarvitaan. Se on yks semmonen sisääntuloala työelämään Suomessa niinku... ”

” Ja sitten ne on niitä aloja, johonka TE-toimisto osittain ohjaa, koska niillä aloilla on työvoimapula. Mä luulen et se on osittain myös sitä ohjausta, ... niinkun TE-toimiston puoleltakin... ”

Edellisessä esimerkissä kuuluu hyvin työvoimaviranomaisten valta ammattiin ohjauksessa. Opettajat ovat pedagogisia asiantuntijoita, jotka opettavat suunnitelman mukaiset aineet ja taidot opiskelijoille, mutta ohjaamisen mahdollisuudet ovat rajatut. Työelämän saareke -diskurssissa nousi vahvaakin kritiikkiä sisääntuloammatti -termiä kohtaan, jota käytetään kotoutumispuheessa maahan muuttaneiden työllistymiseen ja työelämään mukaan pääsyn väylänä:

” Mut sit kun maahanmuuttajilla puhutaan erikseen maahanmuuttajien sisääntuloammateista, niin must se on ihan karseeta. Mä oon joskus yhteiskuntatunnilla opettanut niille näitä asioita. Et puhutaan sisääntuloammateista ja mitä se.. kun puhutaan erikseen vielä maahanmuuttajista, et mitä se tarkoittaa. Must on hirveen järkyttävää se, että maahanmuuttajilla on omat sisääntuloammatit. Se on must se on ihan kauheeta. ”

Työelämään liittyvässä keskustelussa tuli esiin yhteiskunnan ja työelämän ongelma, jossa tekemättömät työt ja työttömät tekijät eivät kohtaa. Yhdeksi mielekkään työn ja työtä kaipaavan maahan muuttaneen yhdistävän rakenteen pohjaksi muodostuu yhä uudestaan kehä, jossa työ kaipaa tekijöitä, mutta työ on aina huonojen työehtojen alalla. Opettajien näkemyksissä kuului voimattomuus järjestelmän edessä, joka toisaalta myös passivoi ihmisiä vastikkeettomalla tuella. VALMA-koulutus kestää vuoden ja siinä ajassa opettajan on saatava opiskelija päättämään ala, jolle haluaa hakeutua. Vaikka he tiedostavat vaaran, että opiskelijat työllistyvät huonojen työehtojen aloille, jossa he eivät opi suomea, eivätkä saa solmittua ystävyys-suhteita suomalaisiin, on työharjoitteluun pääseminen kuitenkin aina parempi, kuin jäädä ilman harjoittelupaikkaa.

6.4.2 Lohkoutuva työelämä

Alat, joille maahan muuttaneet usein työllistyvät, ovat suorittavan työn aloja, joilla on huonot työehdot ja merkittävä osa työntekijöistä maahan muuttajia. Kuten Kurki ym.

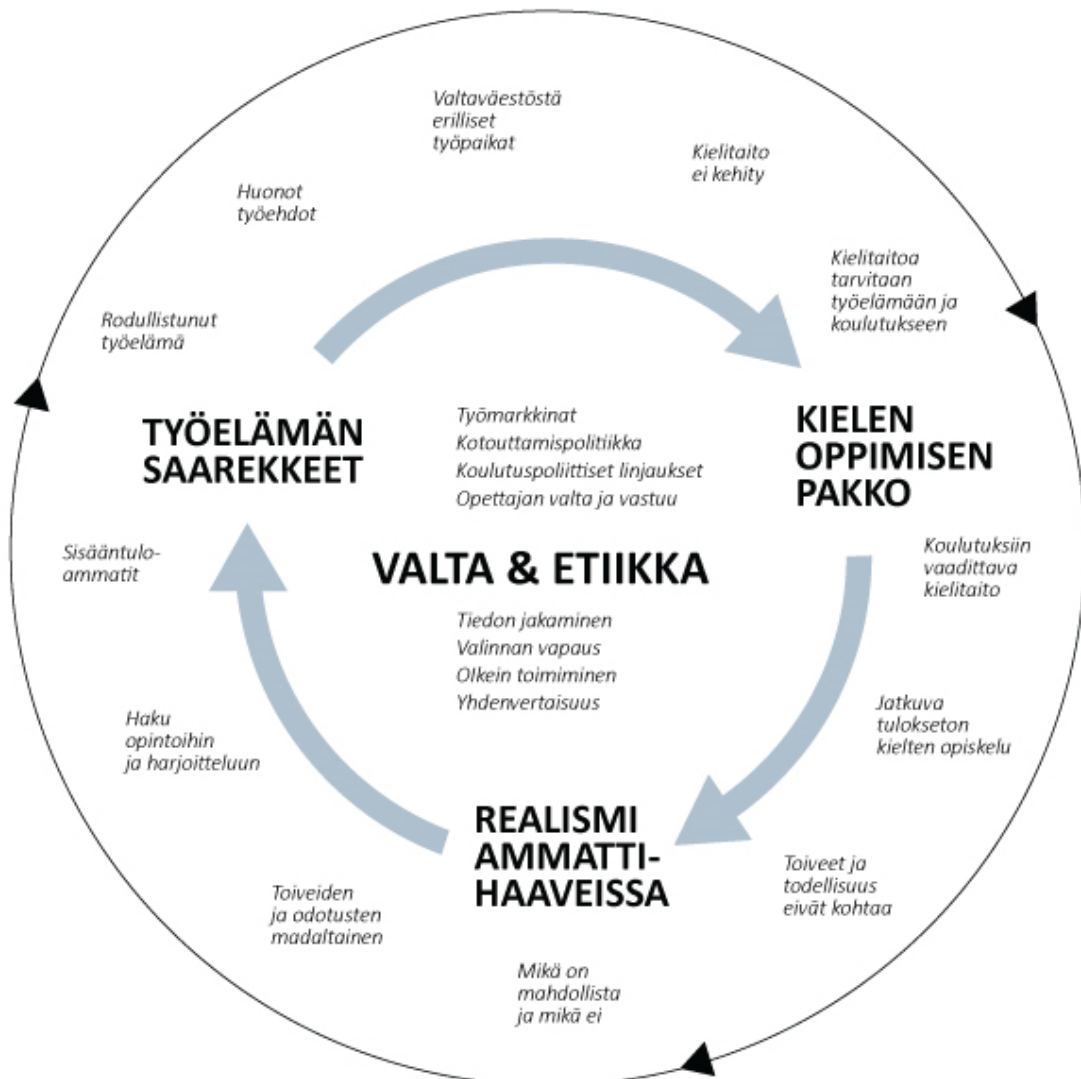
(2018) asian muotoilee, kotoutumisprosessi ei auta maahan muuttaneita osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja yhdeksi meistä, vaan he ovat ”vain maahanmuuttajia”, joiden osallisuus suomalaisen yhteiskuntaan on aina ehdollista. (Kurki ym. 2018, 242.) Ehtona on tehdä aktiivisesti osuutensa, mutta ulkopuolisena. Kantasuomalaisten ja maahan muuttaneiden toimiessa omissa lohkoissaan, ei kotoutumista eikä kulttuurien kohtaamista tapahtu. Maahan muuttaneiden saarekkeistuminen omiin työpaikkoihinsa lisää yhteiskunnan ja työelämän eriarvoisuutta entisestään.

” Mä koen et työelämä on yks tärkeä integroitumisen paikka. Ympäristö ja konteksti. Et jos segregoidutaan tai lohkoudutaan tietyille aloille, maahanmuuttajat ja sitten ne jotka ei, niin se.... se on nimenomaan (naurua) anti-integraatiota eli kyl mä koen, tavallaan vastaan ihan samalla tavalla kuin tohon edelliseen; et kyl mä koen et se on ihan ehdottomasti... sitä pitäis kaikin tavoin purkaa tai se pitäis estää. En tiedä niit keinoja, et mitkä ne on, mut et ehdottomasti kannattaisin sitä, et maahanmuuttajat, siinä missä suomessa syntyneet, suomea ensikielenään puhuvat, tai ruotsia, tai saamea, niin olisi samanlaisessa asemassa keskenään. ”

Maahan muuttaneiden jäädessä omiin ryhmiinsä, he eivät opi kieltä, eivät tule todelliseksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja jäävät marginaaliin. Brunila ja Isopahkala-Bouret (2014) kirjoittavat, että asemaan marginaalissa vaikuttaa kielen ja kulttuurin kautta toimiva valta. Diskurssit tuottavat normatiivisia olettamuksia siitä, miten pitäisi toimia, tietää tai olla. He toteavat (mukaillen Davies 1998 ja St. Pierre 2001, 29) että kieli rakentaa sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta muodostaen kategorioita, hierarkioita ja vastakkainasetteluja ja että diskursseihin sisältyvät poissulkemisen ja mukaan ottamisen käytännöt marginaalien määrittelemisessä. Näiden diskurssien tuottamat eronteot toimivat myös marginaalin hallintana ja niiden määritelmät ja käsitemaailma siirtyvät hallinnan kohteeseen, joka alkaa itse tuottaa marginaalia. Näin tehden yhteisön jäsen tuntee tulevana hyväksytyksi puhuessaan ympäröivän kulttuurin kieltä. (Brunila & Isopahkala-Bouret 2014, 28–31.) Kierre kielitaidottomuudesta johtaa ”realistiseen” unelmista luopumiseen ja sitä kautta maahan muuttaneiden sisään-tuloammattiin. Lohkoutuneeseen työelämään liittyen VALMA-opettajien eettisissä pohdinnoissa korostui vahvasti pyrkimys vastustaa eriarvoisuutta aiheuttavia rakenteita, vaikka toiminnan mahdollisuuksien kenttä ei sitä aina salli. Heidän tavoitteensa ja kutsumuksensa on ottaa huomioon opiskelijoidensa unelmat, tavoitteet, ja vahvuudet huomioiden heidän käytössään olevat resurssit. Vastavoimana tälle ihanteelliselle tavoitteelle näyttäytyy koulutuksen karu arki, jossa työvoimaviranomaiset vaativat osuuttaan, koulutuspoliittiset päätökset listaavat työtehtäviä ja edellyttävät tuloksia.

7 Pohdintaa

Analyysin pohjalta nostin haastatteluaineistosta neljä keskeistä diskurssia; Valta ja etiikka, Kielen oppimisen pakko, Realismi ammattihaaveissa ja Työelämän saarekkeet. Nämä diskurssit muodostavat kentän, jossa vallan ja etiikan pohdinnat ovat keskiössä liittyen ja limittyen kaikkiin muihin diskursseihin. Kieli, realismi ja saarekkeet puolestaan muodostavat jatkumon, joka esiintyy kehämäisenä syy-seuraus -prosessina, jossa kielitaidon puute johtaa toiveiden madaltumiseen, joka johtaa maahan muuttaneiden sisään-tuloammatteihin, joka johtaa saarekkeistuneeseen työelämään, joka puolestaan johtaa siihen, että kielitaito ei kehity. Alla olevassa kuvassa pyrin kiteyttämään analyysissäni aikaansaamani, diskursseihin perustuvan kehäpäätelmän. Nämä diskurssit muodostavat opettajan toiminnan kentän ja siellä vaikuttavat voimat, jotka osaltaan rakentavat opettajan positiota aikuisten maahan muuttaneiden VALMA-koulutuksessa.



Kuva 2. Diskurssien kenttä.

VALMA-opettajien työhön ja positioon vaikuttavat monet voimat, jotka ohjaavat ristiriitaisiin suuntiin. Toisaalta opettajien tulee VALMA-koulutuksen arvopohjaan ja perusteisiin viitaten edistää tasa-arvoa ja yhdenmukaisuutta ja toteuttaa yksilöllisiä opintopolkuja jokaiselle opiskelijalle heidän valmiutensa, edellytyksensä ja mielenkiinnonkohteensa huomioiden. Toisaalta työvoimaviranomaiset odottavat pitkälti työvoimakoulutuksena järjestettävältä VALMA-koulutukselta työllisyyden ja työvoimapulan näkökulmasta edullisia ammattivalintoja. Yhtäältä nykyinen uusliberalistisen pohjavireen omaava kotouttamispolitiikka edellyttää tehokasta, aktiivista ja yrittäjähenkistä otetta, jonka tähtäimessä on mahdollisimman nopea työllistyminen ja sitä kautta kotoutuminen. Samaan aikaan koulutuksen reformin myötä rahoitusta on vähennetty ja opetusryhmiin on yhdistelty monen kirjavia opiskelija-ainesta, joista jokaiselle tulisi tarjota yksilöllinen oppimisen polku. Opettajan tehtävä toteuttaa asetettujen vaatimusten mukaisia toimenpiteitä, tulospaineen alaisena ja samalla opiskelijat yksilöinä huomioiden.

Maahan muuttaneiden asemoituminen suomalaisessa yhteiskunnassa on lähtökohtaisesti erilainen kuin kantasuomalaisten. Jos maahan muuttanut ei kotoudu eli työllisty, kohdistetaan häneen korjaavia toimenpiteitä, jotta hänet saadaan kuntoutettua yhteiskunnan vaatimusten mukaiseksi. Yhteiskunnan kannalta on helpompi pyrkiä korjaamaan yksilö, kuin koko yhteiskunnan toimintajärjestelmä, vaikka siinä vikaa olisikin. Kotoutumiseen tähtäävissä valmentavissa koulutuksissa työskentelevien opettajien tehtävä on saatella kehittämisen tarpeessa olevat opiskelijat kohti suomalaisempaa tapaa, jotta he voisivat sulautua osaksi järjestelmäämme. Vaikka kotoutumisen tarkoitus on auttaa Suomeen muuttaneita sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin ja tapoihin, nostaa kotouttamispolitiikan asetelma mieleen kolonialistisen häivähdyksen. Kotouttamisen päämääränä näyttäisikin olevan juurruttaa suomalaiset (länsimaiset) tavat muualta muuttaneisiin.

VALMA-koulutuksen perusteissa luvataan sen edistävän koulutuksellista tasa-arvoa ja sanotaan että jokaisella tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen ja sijoittua sen jälkeen työelämään ja yhteiskuntaan täysivaltaisena kansalaisena (OPH 2018b, 10). VALMA-koulutuksessa toimivien opettajien tehtävä on toteuttaa tätä päämäärää. Samalla tavalla, kuin maahan muuttaneet sekä toteuttavat, että toisaalta kyseenalaistavat kotouttamispolitiikan mukaisia vaatimuksia, opettajat objektivoidaan subjektiksi, jotka toteuttavat tätä hankalaa tai lähes mahdotonta yhtälöä. VALMA-opettajat on asetettu tehtävään, jonka auki kirjoitettujen arvojen mukaan on tarkoitus opiskelijan vahvuuksia tukien ohjata tämä unelmiensa ammattiin, joka

mahdollistaa hänelle täysivaltaisen ja tasa-arvoisen jäsenyyden suomalaisessa yhteiskunnassa. Tehtävässä on kuitenkin samaan aikaan vaatimus, jonka mukaan opiskelija tulee saada työllistymään mahdollisimman nopeasti työvoimaviranomaisten luettelosta löytyvään työtehtävään. Nämä työtehtävät eivät aina ole alkuperäisten unelmien mukaisia, eikä niiden kautta useinkaan tulla yhdenvertaisiksi kansalaisiksi muiden suomalaisten joukkoon. Opettajan position merkittävin ero opiskelijan ja kotoutujan tilanteeseen on se, että hänen on ammattinsa puolesta pakko "tietää", miten tässä yhteiskunnassa tulee toimia ja välittää tämä tieto opiskelijoilleen.

VALMA-opettajien tärkeä tehtävä on auttaa opiskelijoita löytämään oma ala ja ammatti. Tämä tapahtuu pitkälti työmarkkinoiden ehdoilla. Koulutuksen kenttä on puolestaan ansoitettu kielitaitovaatimuksilla. Opettajien paineisesta positioista näkyi aineistossa paljon viitteitä heidän argumenteissaan kielitaidon suhteen. Yhtäältä he puhuivat vajavaisella kielitaidolla vähäisemmän vaatimustason koulutukseen pääsyn ja nopean työllistymisen puolesta. Toisaalta he puntaroivat paljon eettiseltä kannalta tasa-arvon ja yksilön oikeuksien pohjalta koulutukseen ja työelämään liittyviä kysymyksiä. Työllistymisen ollessa perimmäinen päämäärä ammattiin opiskelussa, työmarkkinat ja sitä kautta työvoimapolitiikan päätökset muokkaavat koulutuksen suuntaa. Näiden voimien vallitessa on jokainen yksilö opettajasta opiskelijaan alisteinen niiden hallintavallalle. Uusliberalististen voimien jyllätessä ihmisestä tulee resurssi, jonka arvo päätellään maksimihyödyn kannalta työmarkkinoihin nähden. Maksimihyötyyn lasketaan arvioitu kehityskelpoisuus ja mahdollisimman nopea työllistettävyyys minimipanostuksella.

Tällaisessa järjestelmässä asetettujen minimiehtojen, kuten suomen kielen taito, puuttuessa yksilö eli resurssi ohjataan joko järjestelmän määrittelemään uudelleen ohjelmointiin tai tuotantolinjalle muiden "vajaataitoisten" kanssa. Usein näiden minimiehtojen mukana heitetään suuri määrä inhimillistä pääomaa ja resurssia hukkaan, niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kustannuksella. Tämän tutkielman haastatteluaineistosta nousi vahvasti esiin pyrkimys ja halu muuttaa tätä epäkohdaksi koettua asiantilaa. VALMA-opettajien positioksi rakentui näin yksilön kannalta parhaaseen ratkaisuun pyrkivä mutta yhteiskunnan määräysvallan alainen toimija.

8 Eettiset kysymykset

Tutkimusta tehdessäni pyrin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Haastattelut käsiteltiin luottamuksellisesti ja nimettöminä. Haastattelut litteroitiin poistaen tunnistetiedot, jolloin haastateltavia, muita henkilöitä tai oppilaitosta ei voida aineistosta tunnistaa. Tutkimukseen ei kerätty henkilötietoja. Haastatteluaineistoa tullaan käyttämään vain tässä tutkimuksessa.

Diskurssianalyysi mahdollistaa ideologisten seurausten esiin nostamisen ja vaihtoehtoisten todellisuuksien jäsentämisen. Tutkijan positiossa refleksiivisyys on diskurssitutkimuksessa erityisen tärkeää, jotta säilyisi ymmärrys siitä, millaista sosiaalista todellisuutta tutkimuksen kautta rakentuu ja mitkä voivat olla sen seuraukset. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne.) Yksi tutkielman teossa askarruttava seikka on kysymysten asettelu ja vuoropuheluna edenneet keskustelut, jossa tein tarkentavia jatkokysymyksiä. Puhe eteni luontevana keskusteluna, jossa pääosassa olivat luonnollisesti haastateltavat. Pohdin kuitenkin sitä mahdollisuutta, että esitinkö huomauttamani liian johdattelevia kysymyksiä, joiden kautta saatoin saada vääristyneitä vastauksia. Olen sekä kysymysten asettajana, että vastausten analysoijana keskeinen tekijä ja tulkitseja tulosten suhteen. Aineistoa analysoidessani pyrin ottamaan nämä seikat huomioon sekä aineiston koodaamisessa, analyysissä, että aineistoesimerkkien esiin nostamisen yhteydessä.

Brunila ja Isopahkala-Bouret (2014) toteavat aiempaan tutkimukseen viitaten, että tieto ja tietäminen ovat valtasuhteiden lävistämiä, joka heijastuu myös tutkijan positioon. Tutkija paikantuu osaksi ajallista ja tilallista kulttuuriaan, jolloin hän on myös osa kritisoimiaan tiedon ja vallan kytköksiä. Näin ollen tutkija on, ainakin feministisen aikuiskasvatuksen mukaan, rajoittunut diskurssiensa ja tutkimuksensa tuottamien ”totuuksien” suhteen. (Brunila & Isopahkala-Bouret 2014, 29.) Olen itse osa sitä kulttuuria, josta nostan esiin asioita, joita tulkitse en omien totuuskäsityksieni ja itse valitsemieni tiedonlähteiden kautta. Näin ollen tekemäni rajaukset ja tulkinnot aineistosta analyysiin ovat itseni lisäksi kulttuurisen taustani tuotteita.

Vaikka tutkielmassa nostan kotouttamispolitiikkaan liittyviä argumentteja esiin, on lukijan syytä muistaa, että kyseessä on pieni osa suurta kokonaisuutta. Opettajuuteen kotoutumisen kentällä liittyy paljon seikkoja, joita tässä tutkielmassa ei käyty läpi, joten saadaksesen kokonaiskuvan esimerkiksi kotoutumiskoulutuksista ja VALMA-koulutuksesta, tulee niihin tutustua myös muiden tietolähteiden kautta.

9 Lähteet

- Aaltonen, S., Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (2013). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2005) Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S. (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos ja Kotipuu, 37–52.
- Brunila, K. & Ikävalko, E. (2011). Vallan tunnistaminen siihen laumautumatta: näkökulmia diskursiivis-dekonstruktiiviseen lukutapaan. *Politiikka*, 54(4), 285–300.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. Marginaali säätelevänä ja tuottavana voimana. Teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2014). Marginaalin voima! Helsinki: Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Busk, Helena, S. Jauhiainen, A. Kekäläinen, S. Nivalainen, T. Tähtinen (2016). Maahanmuuttajat työmarkkinoilla – tutkimus eri vuosina Suomeen muuttaneiden työurista. Eläketurvakeskuksen tutkimuksia 6/2016.
- DiAngelo, R. J. (2018). White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism. Boston: Beacon Press.
- Eloholma, S. & Kauppila, E. (2012). Maahanmuuttajien kokemuksia ammatilliseen koulutukseen valmistavasta koulutuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2012. www.kieliverkosto.fi/journal.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- Finlex (2010). Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi kotoutumisen edistämisestä ja eräiden siihen liittyvien lakien muuttamisesta. HE 185/2010. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2010/20100185> (Luettu 29.2.2020).
- Forsander, A. (2002). Luottamuksen ehdot: Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos, Väestöliitto.
- Forsander, A. (2004). Tekeekö työ oikeaksi suomalaiseksi? Teoksessa Helne, T., Hänninen, S. & Karjalainen, J. (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään! Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. SoPhi 80, 195–215.
- Hakala, K. (2007). Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: Opettajuus (ja tutkiuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, Katariina, Kristiina Brunila, Antti Teittinen & Elina Lahelma. 2013. ”Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja käsillä”. Teoksessa Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot, toim. Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen. Helsinki: Gaudeamus, 257–265.
- Husa, S. (1995). ”Foucault'lainen metodi”. Niin & näin 3/1995.
- Huttunen, L., Jokinen, A. & Kulmala, A. (2004). Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista.

- Huttunen, L., Jokinen, A. & Kulmala, A. (2004). Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Keskitalo, Elsa. 2013. "Tavoitteena aktiivinen kansalaisuus". Teoksessa Kaikki työuralle! Työttömien aktivointipolitiikkaa Suomessa, toim. Vappu Karjalainen & Elsa Keskitalo. Tampere: Juvenes Print, 45–72.
- Kuortti, J., Lehtonen, M. & Löytty, O. (2007). Kolonialismin jäljet: Keskustat, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus.
- Kurki, T. (2018). Immigrant-ness as (mis)fortune?: Immigrantisation through integration policies and practices in education. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurki, T., Masoud, A., Niemi, A.-M., & Brunila, K. (2018). Integration becoming business: Marketisation of integration training for immigrants. *European Educational Research Journal*, 17(2), 233–247.
- Kurki, T., Masoud, A., Niemi, A.-M., Brunila, K. (2017). Integration Becoming Business: Marketization of Integration Training for Immigrants. *European Educational Research Journal (EERJ)*. Special issue on amplifying refugee voices in European educational spaces, 17(2), 233 – 247.
- Kärkkäinen, K. (2017). Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>. (Luettu 29.2.2020)
- Lappalainen, P. (2017). Kotouttamispolitiikkaa 2010-luvulla: osallisuusideaaaleja ja mikroherruutta. Teoksessa Janus, Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti, 25(4), 334–341. [://journal.fi/janus/article/view/60963](http://journal.fi/janus/article/view/60963) (Luettu 6.3.2020).
- Linden, J. (2002). Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammattilaisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos/Hämeenlinnan toimipaikka. Tampereen yliopisto.
- Löytty, O. (2005). Toiseus: kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta (s. 161–189). Tampere: Vastapaino.
- Masoud, A., Holm, G. & Brunila, K. (2019). Becoming integrateable: hidden realities of integration policies and training in Finland. *International Journal of Inclusive Education*
- Masoud, A., Kurki, T., Brunila, K. (2018). Learn Skills and Get Employed. Constituting the Employable Refugee Subjectivity through Integration Policies and Training Practices. In Brunila K. & Lundahl, L. (eds.) *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. University of Helsinki Press.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. (2001). Kirjoitusta marginaalista. Teoksessa Giroux, H. A., Aittola, T., McLaren, P., Suoranta, J. & Vainonen, J. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. (2001b). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa Giroux, H. A., Aittola, T., McLaren, P., Suoranta, J. & Vainonen, J. (2001). *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Montonen, T. & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. Aikuiskasvatus 3/2017.
- Niemi, A. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja? : Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemi, A-M., & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot (Sivut 201–215). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nordberg, C. & Wrede, S. (2010). Vieraita työssä: Työelämän etnistyvä eriarvoisuus. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- OAJ, Opetusalan Ammattijärjestö (2019). Uudistus ilman resursseja. Selvitys opettajien kokemuksista ammatillisen reformin jälkeen. Julkaisu 17.9.2019, OAJ.
- OAJ, Opetusalan Ammattijärjestö (2019b). Koulutuksen rahoitus kuntoon. Julkaisu 18.3.2019, OAJ.
- Oikotie (2020). Työpaikat. <https://tyopaikat.oikotie.fi/en/avoimet-tyopaikat/paatoiminen-tuntiopettaja-ammattilliseen-koulutukseen-valmentava-koulutus-valma/1259662> (Luettu 6.3.2020).
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015). Uusien ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavien koulutusten järjestämisluvut myönnettiin 51:lle koulutuksen järjestäjälle. Tiedote 24.4.2015.
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita. Tiedote 24.4.2017. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita (Luettu 28.2.2020)
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019b). Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi - Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Helsinki
- OKM, Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Ammatillisen koulutuksen reformi. Päätyöneitä hankkeita. <https://minedu.fi/amisreformi> (Luettu 28.2.2020)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Suomen koulutusjärjestelmä. <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma> (Viitattu 29.10.2019.)
- Opetushallitus (2018b). Ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen perusteet. Voimaantulo 01.01.2018.
- Opetushallitus (2020). Valmistavat ja valmentavat koulutukset maahanmuuttajille. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/valmistavat-ja-valmentavat-koulutukset-maahanmuuttajille/> (Luettu 29.3.2020.)
- Opintopolku (2019). <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/valmistavat-ja-valmentavat-koulutukset-maahanmuuttajille/> (Luettu 29.10.2019)
- Opintopolku (2020). Ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus – VALMA. <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/%EF%BB%BFammattilliseen-peruskoulutukseen-valmentava-koulutus/> (Luettu 2.3.2020)
- Pietikäinen, S. (2009). Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

- Pitkänen, P. (2011). Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino.
- Salonsaari, M-E. & Aunola, U. (2017). Valmasta vauhtia. Tilannekatsaus ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavan koulutuksen (Valma) toimeenpanosta ja vaikuttavuudesta syksyllä 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:8.
- Seppälä, T. & Wilhelmsson, N. (2010). Maahanmuuttajan osaamisen tunnistaminen: Maahanmuuttajataustaisen opintoihin hakeutuvan osaamisen tunnistaminen toisen asteen koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Silvennoinen & Nori. Koulutuksen ja oppimisen marginaalissa. Teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2014). Marginaalin voima! Helsinki: Kansanvalistusseura : Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutus ja hallintavalta. In A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (Eds.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 55–76.
- Souto, A. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura : Nuorisotutkimusverkosto.
- Säävälä & Keski-Hirvelä (2011). Osallisuuden haaste: kulttuurisesti monimuotoistuva työvoimakoulutus (s. 165–196). teoksessa P. Pitkänen (2011), Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2012). Alkukartoituksen avuksi – Esimerkkejä kotoutumislain mukaisen alkukartoituksen hyvistä käytännöistä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 11/2012.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2013). TE-palvelut, https://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/tukea_tyollistymiseen/kotoutumispalvelut/alkukartoitus/index.html (Luettu 7.3.2020).
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2013b). Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset, Työ- ja elinkeinotoimistot. Kirje 10.12.2013 TEM/2551/00.03.05.02/2013.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2017). (Aho, S & Mäkiäho, A.) Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työelämä 26/2017.
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). Kotouttamispalveluilla tuetaan maahanmuuttajan kotoutumista Suomeen. <https://tem.fi/kotouttamispalvelut> (Luettu 29.3.2020)
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö (2020b). Kotouttamispolitiikka edistää maahanmuuttajien osallisuutta. <https://tem.fi/kotouttamispolitiikka> (Luettu 29.2.2020)
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö, (2014). Kotouttamisen osaamiskeskus - Kotouttaminen.fi (Luettu 7.3.2020).
- TEM, Työ- ja elinkeinoministeriö, (2014b). Valtion kotouttamisohjelma. <https://kotouttaminen.fi/valtion-kotouttamisohjelma> (Luettu 7.3.2020).
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa suomessa. Niin & näin 2 (2018): 164–200.
- Tervasmäki, T., Okkolin, M., & Kauppinen, I. (2017). Koulutuspolitiikan sietämätön kaipa-
peus ja kiihtyvä eriarvoistumiskehitys. Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja 24 (2017): 3.
- Tuori, S. (2009). The politics of multicultural encounters: Feminist postcolonial perspectives. Åbo: Åbo Akademi University Press.

- Valenta, M. (2008). The Workplace as an Arena for Identity Affirmation and Social Integration of Immigrants. *Forum: Qualitative Social Research*. 9(2): 1–15.
- VALKO II (2020). Valtion kotouttamishjelmassa vuosille 2016–2019.
- Wrede, S. (2010). Suomalainen työelämä, globalisaatio ja vieraat työssä. teoksessa S. Wrede, & C. Nordberg (Toimittajat), *Vieraita työssä : Työelämän etnistyvä eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

10 Liitteet

10.1 LIITE 1 Haastattelua ohjaava haastattelurunko

Yleistä

- Mitä teet työksesi? Sinun työtehtäväsi?
- Kauanko olet ollut tässä työssä?
- Keitä oppilaasi ovat (ikä, tausta; aiemmat opinnot, kielitaito ym. pakolaisstatus)
- Kiteytä maahan muuttaneiden VALMAN tavoitteet/tehtävät (esim. 3 asiaa)

Kokemuksia opiskelijoiden ammattihaaveiden ja uratoiveiden toteutumisesta:

- Millaisia kokemuksia on siitä, löytyykö oma ala?
- Mitkä tekijät vaikuttavat?
- Yksilö, koulutusjärjestelmä, yhteiskunta (tukijärjestelmät ym. rakenteet.)
- Millä voitaisiin edistää (onnistumisia/menestystä)?
- Opiskelijoiden oma näkemys mahdollisuuksistaan?

Mitä ajattelet opettajan vallasta ja vastuusta?

Työelämän ja VALMAN yhteistyö:

- Kokemuksia, plussat ja miinukset?
- Kuinka mielestäsi suomalainen työelämä ottaa vastaan maahan muuttaneet VALMA -opiskelijat?
- Mitkä tekijät vaikuttavat?
- Ovatko opiskelijat törmänneet ennakkoluuloihin?

Mitä ajattelet työmarkkinoiden lohkoutumisesta ja rodullistumisesta?

- Esim. alemman tason työtehtävät, pirstoutuneet työurat, vaikutus integroitumiseen ym.

VALMAN merkitys opiskelijoille:

- Ammattihaaveiden (oma ala) toteutuminen
- Opiskelijoiden tietoisuus: VALMAN tarkoituksesta ja päämäärästä?
- Millaista palautetta opiskelijoilta? Miten opiskelijat suhtautuvat tähän koulutukseen?